

SONIA REGINA GIUSTI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE**

**PUC-CAMPINAS
2007**

SONIA REGINA GIUSTI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM SAÚDE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes.

**PUC-CAMPINAS
2007**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71 **Giusti, Sonia Regina.**
G538a Avaliação da aprendizagem na educação profissional em saúde / Sonia Regina Giusti. -
Campinas: PUC-Campinas, 2007.
133p.

Orientador: Jairo de Araújo Lopes.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências
Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Educação profissional - Avaliação. 3. Pessoal da saúde pública.
4. Saúde - Estudo e ensino. 5. SENAC. I. Lopes, Jairo de Araújo. II. Pontifícia Universidade
Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu marido James e aos meus filhos Leonardo e Larissa, eternos amigos com quem aprendo a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes, pela paciência, carinho, enorme respeito aos alunos e pelo modelo de educador que influencia a todos nós.

À Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado, por compreender os desafios das mulheres que conciliam tantos papéis e ainda ousam fazer mestrado e por me inspirar a usar a história nesse estudo.

À profa. Dra. Sandra de Souza Lima Rocha, por aceitar fazer parte da banca, e pela tranquilidade e estímulo, tão importantes nesses momentos.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC-Campinas pelos ensinamentos de qualidade

À Silvana Aparecida de Lazari Rosa, Vanda Lúcia de Castro e Tatiana Pincerno Ribeiro, Gerentes do SENAC-São Paulo, pelo apoio na realização desse sonho.

À Irecê Nabuco Piazzentin de Araújo por permitir que a pesquisa se realizasse no SENAC-Campinas.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de compartilhamento e alegria.

À Regina e Kelly da Secretaria da PUC-Campinas, pela simpatia e dedicação.

Aos professores dos cursos técnicos do SENAC-Campinas, por aceitarem participar dessa pesquisa.

Antes do compromisso, há hesitação, a oportunidade de recuar, uma ineficácia permanente.

Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar cujo desconhecimento destrói muitas idéias e planos esplêndidos.

No momento em que nos comprometemos de fato, a Providência também age.

Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar, coisas que de outro modo nunca ocorreriam.

Toda uma cadeia de evento emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontro, de incidentes e de apoio material imprevistos, que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.

Começa tudo o que possas fazer, ou que sonhas poder fazer.

A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

Goethe

RESUMO

GIUSTI, Sonia Regina. Avaliação da aprendizagem na educação profissional em Saúde. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2007, Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores, da PUC-Campinas, procurou investigar a concepção de avaliação que permeia o processo de ensino e de aprendizagem na educação profissional da área da Saúde, tendo como foco o SENAC-Campinas, momento em que se está em implantação o ensino por competência e avaliação formativa. Tais concepções estão propostas nas diretrizes educacionais da instituição, privilegiando a avaliação do desempenho do aluno de forma contínua e cumulativamente, e prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Foram sujeitos 12 docentes da referida instituição, dois de cada sub-área referentes aos cursos oferecidos na área da Saúde. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida no ano de 2006, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário, composto de uma parte de caracterização dos sujeitos e outra com questões abertas sobre o tema. A análise das respostas revelou que houve entendimento da proposta de avaliação como diagnóstico por grande parte dos sujeitos. Os avanços quanto ao entendimento foram mais representativos, no conjunto dos professores, quando se referem às diferentes formas de avaliar o aluno e de organizar e arquivar informações oriundas do processo avaliativo. O mesmo não ocorre quando se trata de apontar formas de registro dessas informações e procedimentos para recuperação do aluno.

Palavras-chave: Formação de professores; processo de ensino e aprendizagem; avaliação formativa.

ABSTRACT

GIUSTI, Sonia Regina. *Evaluation of learning in professional education health*
Dissertation of Master in Educacion. PUC-Campinas, 2007, Advisor: Prof. Dr.
Jairo de Araújo Lopes.

This essay inserted in the line of research University, Teaching and Professor's formation, from PUC-Campinas, intends to investigate which conception of valuation permeates the process of teaching learning of the professional education from the area of health at Senac Campinas, moment that is in implantation the teaching by aptitude and formative valuation. These conceptions are proposed in the educational policy of the institution, favouring the valuation of the student's performance continuously and cumulatively, prevailing the qualitative aspects over the quantitative. Twelve instructors from the referred institution were submitted, two from each sub-area referring to the offered courses in the health area. It is about a research of qualitative nature, developed in the year of 2006, that has as an instrument of basis collect a questionnaire, composed part by the characterization of the individual and part by open questions about the theme. The analysis of the answers revealed that there was some understanding of the valuation's proposition as a diagnostic by the great part of the individuals. The advances about the understanding are more representative, in the professor's team, when it's referred to the different ways of evaluating the student and of organizing and registering original informations of the evaluating process. The same thing doesn't happen when it's about pointing the register ways of these informations and procedures for the students recuperation.

Keywords: Professor's formation, teaching and learning process, Formative valuation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – Breve Histórico da Educação Profissional e a criação do SENAC-São Paulo	17
1.1. Educação e Trabalho no Brasil Colônia	19
1.2. Educação e Trabalho no Brasil Império	21
1.3. Educação Profissional na 1ª República	24
1.4. Educação Profissional no Estado Novo	35
1.5. Educação Profissional de 1945 a 1996	39
1.6. A Criação do SENAC	45
1.7 O SENAC-Campinas	48
CAPÍTULO II – Marcos interpretativos da avaliação da aprendizagem e sua expressão no SENAC-São Paulo	51
2.1 O Pensamento avaliativo brasileiro	52
2.2 Alguns teóricos da avaliação e suas contribuições	56
2.3 Avaliação Formativa – origens e definições	60
2.4. Avaliação nas Reformas Educacionais Brasileiras	62
2.5. Avaliação da aprendizagem no Brasil a partir da década de 80 e sua expressão no SENAC-São Paulo	69
2.6. Avaliação da aprendizagem na década de 90	73
CAPÍTULO III – Caminhos da Pesquisa: Resultados e análise	79
3.1 Trajetória Metodológica.....	79
3.2 Análise de dados.....	82
3.2.1. Caracterização dos sujeitos	84
3.2.2. Avaliação como foco	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXO 1	128
ANEXO 2	130

INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa na área de educação, especificamente em avaliação da aprendizagem, ocorreu no sentido de apreender e analisar as dificuldades encontradas na implementação de mudanças propostas a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96 no que se refere ao ensino profissional.

Professores e coordenadores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC-São Paulo – tinham o desafio de construir uma educação profissional que transpusesse o modelo tradicional de ensino profissional, centrado na formação para o trabalho, com vistas ao desenvolvimento de competências.

Adotado pela Instituição a partir de 2001, o ensino por competências norteou a adaptação da documentação interna que estabelece as diretrizes pedagógicas para a prática da nova proposta de ensino.

Competências profissionais para o trabalho assumidas pelo SENAC-São Paulo são definidas como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. CNE/CEB 1999).

A avaliação, por sua vez, também passou a ser repensada. Avaliar o aluno, na perspectiva do ensino por competências, pressupõe a avaliação formativa, contínua, sem caráter classificatório.

Tratando-se de uma proposta recente à avaliação formativa, cuja função é a de retroalimentar o processo de aprendizagem, é natural que professores e alunos apresentem dificuldades em traduzir na prática o que está definido na teoria da legislação.

No contato com os profissionais da área da Saúde, no período de 2002 a 2005, como coordenadora técnica de cursos profissionalizantes, durante o exercício do processo de aprendizagem que envolvia aulas em sala, laboratórios de aprendizagem e campos de estágio, além dos encontros em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, foi possível notar maior dificuldade de alguns desses profissionais para assumir uma nova postura avaliativa comparados a outras áreas, no que se referia a aceitar e aplicar a proposta do ensino por competências e avaliação formativa.

A nova proposta de avaliação adotada pelo SENAC implica também uma nova forma de ensinar e aprender, portanto exigindo do professor uma revisão da própria prática educativa.

Considerando que os profissionais da área da Saúde têm a percepção de maiores riscos no exercício do trabalho ao lidar com o binômio saúde e doença e, em última instância, com a vida das pessoas, temos por hipótese que pode haver maior inflexibilidade a mudanças.

Essa inflexibilidade pode estender-se à prática educativa dos docentes, que, culturalmente, como toda uma geração, com raras exceções, foram frutos de uma educação centrada no ensino unilateral, em que o professor apresenta o conteúdo e cabe ao aluno absorvê-lo. Nessa forma de ensinar, avaliar é considerado o ato de verificar, no final de um processo, quem tem condições de ser aprovado para a etapa seguinte mediante o domínio – que pode ser compreensão ou simplesmente memorização – de determinado conteúdo estabelecido.

Resistência a mudanças não é fator exclusivo de alguma área específica do conhecimento, mas pode ser acentuada pelas razões mencionadas anteriormente. Dessa forma, pretendemos proceder à seguinte investigação: **que concepção de avaliação permeia o processo de ensino e de aprendizagem na educação profissional da área da saúde, tendo como foco o SENAC-Campinas, quando está em implantação o ensino por competência e avaliação formativa?**

Essa investigação tem por objetivos:

- ✓ Analisar o quanto os profissionais da área da saúde se distanciam ou se aproximam do processo avaliativo proposto segundo a abordagem assumida pelo SENAC-Campinas;
- ✓ Fornecer subsídios de reflexão ao SENAC-Campinas e outras instituições de mesma natureza que adotam o ensino por competência e avaliação formativa.

No SENAC-Campinas, local onde a pesquisa foi realizada, procedeu-se a um estudo de caso delimitando a área da Saúde como foco do estudo, dada a abrangência na oferta da programação da Unidade.

As subáreas escolhidas para o estudo foram:

- ✓ Massoterapia
- ✓ Estética
- ✓ Prótese dentária
- ✓ Radiologia médica
- ✓ Enfermagem
- ✓ Farmácia

Foram sujeitos da pesquisa, inicialmente, dois docentes de cada uma dessas subáreas, perfazendo um total de 12, que estavam lecionando no ano de 2006. Cabe lembrar que o SENAC-São Paulo oferece um plano de capacitação pedagógica que procura inserir os docentes nos propósitos educacionais da instituição, porém não de forma obrigatória. No entanto, embora nem todos os docentes passem por esse processo, sempre ocorrem reuniões com a coordenação dos cursos para explicitar e debater a proposta.

Quanto à metodologia da pesquisa, optamos pela qualitativa, tendo em vista o número dos sujeitos e os objetivos delineados. Aos sujeitos foi aplicado um questionário composto por duas partes: uma que caracteriza os sujeitos e a outra com questões relativas ao processo avaliativo.

Para análise dos dados, contamos com os referenciais teóricos pertinentes ao objeto de pesquisa e os regimentos internos do SENAC-São Paulo.

Pretendemos contribuir, dessa forma, com os debates em torno da temática da educação profissional e de uma avaliação como forma de melhoria do processo de aprendizagem e da inclusão do aluno.

No intuito de atingir os objetivos, o trabalho encontra-se organizado em capítulos.

O primeiro capítulo trata da história da educação profissional no Brasil e a criação do SENAC, no qual procuramos contar como o ensino profissional acontecia, desde os primórdios do Brasil colonial, quando a educação e o trabalho se fundiam nas práticas cotidianas dos habitantes, e sua trajetória nos períodos seguintes. Procuramos situar o leitor nos principais marcos dessa temática, apresentando o cenário sócio-político e econômico e suas implicações no contexto da educação profissional, que culminou na criação e expansão do SENAC-São Paulo. Contextualiza o SENAC-Campinas e a área de Saúde, possibilitando ao leitor conhecer a trajetória da Unidade na região, as modalidades de programação oferecidas e a expansão na oferta de cursos na área de Saúde. Esta é uma das áreas mais representativas na diversidade da oferta e na qualidade da formação, considerando a educação profissional prevista em seus planos de cursos e a prática para ao trabalho realizada em seus laboratórios de aprendizagem e nas atividades extraclasse.

O segundo capítulo faz uma breve revisão da história da avaliação da aprendizagem no Brasil por meio de marcos interpretativos que foram relacionados à história da avaliação no SENAC-São Paulo. Com base no

movimento teórico da história da avaliação da aprendizagem no Brasil nas décadas de 1930 a 1990, apresentado pelas autoras Sandra M. Z. L. Sousa e Elba S.S. Barretto, identificamos os principais marcos que caracterizaram esse caminho e como se expressaram na educação profissional realizada pelo SENAC-São Paulo.

O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa, coleta e análise de dados, em que apresentamos a abordagem adotada, o instrumento de pesquisa utilizado, os resultados e a análise de dados.

Nas Considerações Finais procuramos trazer contribuições para repensar a problemática segundo dois focos: o primeiro é interno ao SENAC-São Paulo no sentido de, diante da análise dos dados, apresentarmos propostas que contribuam para uma aprendizagem mais adequada aos propósitos da instituição; o segundo é de âmbito mais geral, pois pretende trazer para a reflexão uma problemática que envolve o ensino profissional no Brasil, quando se delineia uma política de popularização dessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CRIAÇÃO DO SENAC DE SÃO PAULO

*“ Eu escuto e esqueço.
Eu vejo e lembro.
Eu faço e aprendo”*

Confúcio

Este capítulo tem por objetivo mostrar, por meio de breves considerações, como a educação profissional que o SENAC-São Paulo oferece nos dias de hoje evoluiu desde sua criação em 1946. Para isso, resgatamos as primeiras formas de educação e trabalho ocorridas na época do Brasil Colônia, em que aprender e fazer não eram dissociados, e relatamos brevemente as transformações ao longo da história até o modelo atual.

As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização são produtos de um complexo movimento de construção e reconstrução históricas, determinado por fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

Dessa forma, ao percorrer a trajetória da educação profissional brasileira, procuraremos contextualizá-la considerando as inter-relações com as esferas econômica, social e política da época.

Educação e trabalho é uma relação que se modifica e cresce em complexidade à medida que as sociedades tornam-se, também, mais complexas.

As transformações ocorridas nesta relação, desde a época das sociedades primitivas até o momento atual, das sociedades pós-industriais, revelam o distanciamento ocorrido entre essas duas dimensões, que nas sociedades primitivas ocorriam através de uma simples divisão de tarefas entre homens, mulheres, jovens e crianças. Cabiam aos homens as tarefas mais nobres como caçar e pescar, enquanto às mulheres cabiam as atividades domésticas, nas quais eram ajudadas pelos jovens e crianças.

A produção de bens de consumo nas sociedades pré-industriais, cuja economia era de subsistência, se restringia a atender um pequeno número de pessoas permitindo aos trabalhadores ter controle sobre o processo de trabalho.

Importantes transformações ocorreram nas sociedades humanas e na organização do trabalho, com a passagem da economia de subsistência da era pré-industrial para a economia de trocas ou de mercados da sociedade capitalista, propiciada a partir do desenvolvimento da agricultura, do aparecimento das cidades e das necessidades advindas das guerras.

A produção de bens de consumo, antes restrita a um número reduzido de pessoas, com o desenvolvimento do capitalismo gera uma metamorfose do

processo de trabalho, passando de autônomo e independente para assalariado, dependente e sob controle do capital, como retrata Manfredi (2002).

O desenvolvimento das sociedades modernas promove o surgimento das profissões para atender a satisfação das necessidades decorrentes dos novos processos produtivos e da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social.

Novas especializações profissionais surgem e outras são extintas, cada vez mais depressa, a partir das tecnologias aplicadas ao processo produtivo.

Apresentaremos a seguir marcos mais importantes da trajetória da educação profissional e a criação e expansão do SENAC nesse contexto.

1.1 Educação e Trabalho no Brasil Colônia

Ao recuperarmos a história da educação, para localizar o ponto de partida da educação profissional no Brasil, nos deparamos com a necessidade de investigar como se davam as práticas profissionais desde a época do Brasil Colônia, e quais foram os caminhos percorridos nessa trajetória que marcam as relações entre educação e trabalho. Procuramos entender como educação e trabalho se desenvolviam entre os povos indígenas, primeiros habitantes desta terra e como ocorreram as transformações nessa relação ao longo da história, dando origem a instituições de ensino profissionalizante, como o SENAC.

Os indígenas foram os primeiros educadores de artes e ofícios no Brasil para as áreas de tecelagem, cerâmica, construção de casas e técnicas de cultivo. Integravam saberes e fazeres pelo exercício das várias atividades da vida em comunidade, como afirma Manfredi (2002).

Dessa forma, educação e trabalho se fundiam na integração das práticas educativas por meio do exercício das atividades de caça, pesca, plantio e colheita. A observação dos mais jovens, ao acompanhar os mais velhos nessas atividades, promovia a socialização entre eles e o aprender a fazer.

No Brasil Colônia, com a base da economia brasileira inicialmente alicerçada na agroindústria açucareira, as práticas educativas, tanto para escravos indígenas e negros, quanto para os homens livres, permaneciam informais, ocorrendo no próprio local de trabalho. No entanto, com a expansão da indústria açucareira e a intensificação da extração de minérios em Minas Gerais, surge uma população urbana, oriunda da burocracia do Estado e das atividades de comércio e serviços, e, com ela, as necessidades de consumo de diversos produtos também aumentam. Para atender essa demanda por produtos diversos e em maior escala, há necessidade de trabalho especializado dos diversos artesãos.

Assim, surgem os primeiros locais de formação profissional, as “escolas oficinas”, como cita Manfredi:

Na organização da Companhia de Jesus havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios, em apoio daqueles nas tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros, etc.) Nos colégios e nas

residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios (...). Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção. (MANFREDI *apud* CUNHA, 2000, p. 69).

1.2 Educação e Trabalho no Império

A partir de 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, a colônia passou a ser vice-reino, e importantes modificações na economia e política do País aconteceram. Começaram as primeiras medidas para a criação de atividades industriais, estatais e particulares que subsidiaram o comércio que ora se apresentava e interessava a então Metrópole. Iniciou-se a construção do aparelho escolar estatal, o que levou à perda da hegemonia do modelo escolar jesuíta.

O ensino superior foi a modalidade pela qual iniciaram-se as primeiras instituições públicas no País, para formação de funções qualificadas no Exército e na administração do Estado, caracterizando a elitização do ensino entre as camadas sociais:

(...) a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os níveis de ensino primário e secundário, em pequena escala, serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à Universidade. (MANFREDI, 2002, p. 7).

O ensino secundário, inicialmente oferecido em poucos colégios, com aulas de humanidades a que se somavam aulas com professores particulares, foi ampliando-se aos poucos e, sempre com vistas ao ensino superior.

O ensino primário, apesar de estar previsto na Constituição de 1824 como gratuito a todos os cidadãos, não teve a ampliação que se esperava devido à manutenção do regime escravocrata.

Quanto à educação profissional, a formação de maiores contingentes de especialistas para atender às demandas oriundas da nova ordem econômica se dá por meio das casas de educandos artífices e dos liceus de artes e ofícios:

(...) Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. (...) a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (Ibid., p 75).

Vale ressaltar que o ensino profissional, desde a época do período colonial, esteve ligado às necessidades de mão-de-obra para algum empreendimento de grande porte, quando, então, o Estado promovia o ensino dessas atividades aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade.

Para a realização do ensino profissional, foram criadas as casas de educandos e artífices e os liceus de artes e ofícios.

As casas de educandos e artífices foram instituições fundadas e mantidas pelo Estado, com a finalidade de instruir jovens e crianças em estado de

mendicância na instrução primária e em ofícios como sapataria, carpintaria, tornearia, etc. Os alunos permaneciam trabalhando nas oficinas, por mais três anos, além do período em que recebiam a instrução primária e o ofício, como forma de pagamento pela aprendizagem recebida. O modelo de aprendizagem adotado era baseado em padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar.

Os liceus de artes e ofícios eram mantidos com recursos de sócios e benfeitores, membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes. O acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos, e as matérias constituíam-se em ciências aplicadas, artes e cursos profissionais.

Os liceus de artes e ofícios serviram de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes no período republicano.

As práticas educativas promovidas pelo Estado e pela iniciativa privada refletem concepções distintas e ideológicas para disciplinar as camadas populares na opinião de Manfredi (2000):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada as pobres e desafortunados, de modo que pudesse, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza: A outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial. (Ibid, p. 78).

1.3 Educação Profissional na 1ª República

A 1ª República compreende o período de 1889 a 1930, também denominado de república velha ou república oligárquica.

A partir do começo do século XIX a cafeicultura ganha o interesse dos grandes proprietários, tornando-se, rapidamente, a principal atividade agrícola do País. A crescente importância econômica faz dos produtores do café de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais o centro da elite dirigente do Império e da República, até quase meados do século XIX.

A rápida ampliação das plantações de café cria também o primeiro problema: a escassez de mão-de-obra provocada pela interrupção definitiva do tráfico de escravos africanos em 1850. A solução encontrada é a atração de imigrantes, com o apoio oficial. Nas últimas décadas do século XIX, as fazendas de café recebem milhares de imigrantes europeus, que vêm trabalhar em regime de parceria, recebendo por produção ou como assalariado.

A crescente diminuição do trabalho escravo e a imigração de trabalhadores europeus acabaram por corroer as bases políticas e ideológicas da monarquia, o que favoreceu ao governo republicano atrair os poucos jovens das classes dominantes, das camadas médias e a burguesia cafeeira.

A República foi proclamada por um golpe de Estado, em 15 de novembro de 1889, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais como Rui Barbosa, positivistas como Benjamin Constant e monarquistas como Marechal Deodoro da Fonseca. Caracterizou-se por dois momentos de consolidação do

regime marcado pela presença dos militares no poder até 1894 e, desta data até 1930, período ocupado pelos civis no poder.

No primeiro período, o governo provisório é dirigido pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que instaura o regime republicano federalista, transforma as Províncias em Estados da Federação e o País passa a chamar-se Estados Unidos do Brasil.

A maioria dos presidentes desta época eram políticos de Minas Gerais e São Paulo, devido ao domínio que esses Estados exerciam no cenário político, por serem os mais ricos da nação.

O Rio Grande do Sul teve papel de destaque na integração política das diversas frações das classes dominantes, o que veio a ter profundas repercussões na política educacional. A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul tinha uma influência altamente positivista, oriunda do PRR – Partido Republicano do Rio Grande do Sul –, mais forte que a Constituição Federal, e adotou a proposta comtiana, rejeitada pelo plano federal, de não permitir que os diplomas escolares fossem instrumentos de monopólio de exercício profissional.

As forças produtivas empregadas na cafeicultura se desenvolveram muito através das estradas de ferro que ligavam as mais distantes regiões e criaram condições para o desenvolvimento da produção manufatureira, com a instalação de indústrias para atender a demanda oriunda do aumento das classes trabalhadoras e das camadas médias. Esse desenvolvimento deu-se, paralelamente, à penetração das empresas norte-americanas no Brasil.

Os Estados Unidos tornaram-se os principais compradores de café do Brasil e os principais controladores de sua dívida externa. Sucessivos tratados comerciais e políticos reconheciam, legitimavam e ampliavam a hegemonia norte-americana na economia brasileira.

O desenvolvimento da nova frente de acumulação de capital – na indústria – levou à eclosão das contradições inerentes a esse processo. Surge o movimento operário e reivindicações pela melhoria das condições de trabalho e de existência.

A classe média foi se constituindo, ao longo do tempo, pelas camadas médias portuguesas, grupos de latifundiários destituídos e grupos de ascendentes oriundos das classes trabalhadoras.

A ampliação da classe média constitui também o aumento da burocracia pública e privada. Os processos de abolição da escravatura e da proclamação da República propiciaram o aumento da procura de cargos burocráticos, pois os latifundiários decadentes eram empregados no setor público e as pessoas pertencentes dos grupos ascendentes queriam empregar-se fora das atividades manuais (ideologia profundamente arraigada, definidora do trabalho manual como próprio dos escravos)

Com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, promovidos pela nova fase econômica, surgiram novas necessidades de qualificação profissional e o sistema educacional escolar e a educação profissional ganham nova configuração.

De 1930 a 1964, vivenciou-se no Brasil um período de constantes reajustes entre os setores tradicionais (agrícola) e os novos (indústria) em função da crise de desenvolvimento que já vinha acontecendo desde a década de 20.

O período da Primeira República (1889-1930) caracterizou-se pela extinção da escravatura, consolidação do projeto de imigração e expansão da economia cafeeira. A nova fase econômica contou com acelerada industrialização e urbanização, modernização tecnológica e novas necessidades de qualificação profissional.

A Revolução de 30 foi o ápice de vários movimentos armados ocorridos no País, em função da crise de desenvolvimento, desde a década anterior.

Atingido pela crise mundial na economia em 1929 e pela superprodução de café, o Brasil se vê impossibilitado de continuar obtendo financiamentos vindos do exterior e consegue sair da crise com seus próprios recursos graças ao capital acumulado no período anterior à ela e ao crescimento do mercado interno, que antes era suprido com produtos importados apenas.

Reestruturar o aparelho do Estado era uma necessidade urgente para que se pudesse dar conta das mudanças em função do crescimento do mercado e da queda das exportações.

O setor industrial, que vinha operando de forma subaproveitada devido à concorrência das exportações, passa a beneficiar-se com a crise.

O mercado interno, que vinha se ampliando desde a passagem da economia com base na mão-de-obra escrava para a do trabalho assalariado, cresce com a substituição de produtos importados por produtos de fabricação

nacional e terá vital importância para o desenvolvimento posterior do Brasil, afirma Romanelli (1978).

A industrialização passa a desenvolver-se em função de uma demanda, antes satisfeita pela importação de produtos. Esse mercado interno comandou o novo modelo econômico, e trouxe implicações para o sistema educacional. Segundo Romanelli (1978):

Nossa evolução cultural não nos permite afirmar que a ausência de tradição em pesquisa em nossas escolas superiores tem suas origens no modelo econômico em questão. Todavia, ela nos demonstra que a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia. Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. As relações entre o modelo econômico e o modelo educativo, nessa fase, não podiam ser medidas em termos de defasagem, porque, então, a educação escolar carecia de função importante a desempenhar junto à economia. Outra coisa ocorreu, porém, quando esta última entrou em processo de modernização. Criaram-se novas exigências educativas e o fator defasagem apareceu. [...] enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra. (ROMANELLI, 1978, p. 55).

A autora apresenta as implicações para o sistema educacional de um modelo econômico baseado na modernização tecnológica gerada por pressão de demanda interna, como é o caso dos países dependentes, ao contrário de países autônomos, onde o progresso tecnológico é que gera modificações na demanda. As relações entre o sistema educacional e o modelo econômico compreendem a defasagem entre um e outro e as exigências reais do modelo econômico e determinarão o grau de avanço ou de atraso da escola. Quando o processo de desenvolvimento se dá em função da demanda, e, não do progresso tecnológico,

as mudanças ocorridas no sistema educacional acontecerão em função das reais exigências do progresso tecnológico, e, no caso brasileiro, foram predominantemente quantitativas, revelando a estratificação social e a herança cultural no tipo de educação escolar a prevalecer.

A expansão do ensino refletiu a contradição: crescimento da procura da escola pelas camadas populares e estrutura escolar que não sofreu as mudanças substanciais de que a sociedade precisava dos pontos de vista quantitativo e qualitativo, como caracteriza Romanelli (1978) ao apresentar comparativos entre taxa de alfabetização e índices demográficos econômicos:

Entre 1900 e 1970, porém as diferenças são bem sensíveis: a população cresceu quatro vezes, a densidade demográfica aumentou quase cinco vezes, a população urbana cresceu mais de cinco vezes e o índice de alfabetização dobrou. (Ibid., p. 62).

A autora aponta que o descompasso entre a oferta e a demanda é um dos aspectos mais graves das contradições no desenvolvimento brasileiro após 1930.

Apesar do aumento na procura pela escola pelas camadas populares, que viam no estudo uma forma de ascensão social, o sistema se fechou, pois as classes altas desejavam manter o controle da expansão, usando como justificativa a premissa de que, para se garantir um melhor padrão de qualidade do ensino, apenas os mais capazes deveriam permanecer na escola.

As reformas de ensino feitas no governo de Getúlio Vargas a partir de 1930 reforçaram o caráter dual do sistema escolar, que já vinha se consolidando desde o Brasil Colônia. A dualidade do sistema escolar caracterizava-se por dois

tipos de educação: um direcionado para a classe dominante, com escolas secundárias acadêmicas e superiores, e outro para as camadas trabalhadoras, escola primária e escola profissional.

Na legislação do ensino, encontramos aspectos que refletem as contradições políticas da época em estudo neste trabalho.

Entre 1930 e 1937, durante o governo provisório, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, sendo Francisco Campos o primeiro Ministro da Educação nomeado no Brasil.

A reforma Francisco Campos deu uma estrutura orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior, atingindo profundamente a estrutura do ensino, de acordo com Romanelli (1978).

Citamos resumidamente os decretos, da referida reforma:

- Decreto nº 19.850 – de 11/04/31. Cria o Conselho Nacional de Educação;
- Decreto nº 19.851 – de 11/04/31. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário;
- Decreto nº 19.852 – de 11/4/31. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto nº 19.890 – de 18/4/31. Dispõe sobre a organização do ensino secundário;

- Decreto nº 20.158 – de 30/6/31. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- Decreto nº 21.241 – de 14/4/32. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino secundário.

Segundo Romanelli (1978), a reforma não compreendeu os ensinos primário e normal e os vários ramos de ensino médio profissional, salvo o comercial e manteve seu caráter elitista, demonstrado na obrigatoriedade em se prestar exame de admissão para o ensino médio, num currículo enciclopédico, em média de 102 disciplinas anuais, e na rigidez do sistema de avaliação.

Várias reformas foram tentadas na Primeira República para lidar com essa dualidade, no entanto, sem êxito, como cita a autora:

A par dessa dualidade, a 1ª. República tentou várias reformas, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves. [...] não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação [...] A renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império sem modificações essenciais. (Ibid., p. 43).

Enquanto a educação elitista enfatizava o aspecto intelectual, o ensino profissionalizante centrou-se na formação voltada para o trabalho manual.

Um movimento renovador chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” visava à concretização do princípio máximo do direito de todos à educação e criticou o sistema educacional vigente por separar o ensino primário e profissional, para os pobres e o ensino secundário e superior para os ricos.

A Constituição Federal de 1934, em seu capítulo II – Da Educação e da Cultura, segundo Romanelli, representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador:

- O Artigo 148 concebe a educação como direito de todos e dever dos poderes públicos e da família;
- O Artigo 150 refere-se à fixação de um Plano Nacional de Educação;
- No Artigo 151, nota-se a vitória da luta pela descentralização do ensino;
- Os artigos 156 e 157 propõem a organização de recursos fixados para a educação.

O ensino profissional compulsório da época colonial, destinado aos pobres e desvalidos, se institucionalizou como um sistema, onde uma verdadeira rede de escolas se estabeleceu, por iniciativa de governos estaduais, federais, trabalhadores organizados em associações e a Igreja católica. A clientela para esses cursos estendeu-se aos pertencentes dos setores populares urbanos, os trabalhadores assalariados.

A organização do sistema de educação profissional instituiu não só uma sistemática para a formação técnica para profissionais que necessitavam de qualificação para atender aos postos de trabalho que a industrialização criava, como uma forma ideológica de controle da força de trabalho industrial e manufatureira que começava a se organizar e contestar por seus direitos, como menciona Manfredi (2002):

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam pelos principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro. [...] o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. (MANFREDI, 2002, p. 82).

A diversificação das escolas profissionais estendeu-se rapidamente pelo País face às iniciativas dos Estados da federação.

O Estado de São Paulo se destacou nas reformulações dessa modalidade de ensino, por meio das iniciativas:

- Criação de cursos noturnos para menores trabalhadores e as primeiras escolas oficiais de artes industriais para o sexo masculino e feminino;
- O Liceu de Artes e Ofícios, entidade particular, promoveu articulações com outras entidades que traziam benefícios para o ensino profissionalizante, em número de acesso e em qualidade de ensino. Essas articulações com as escolas técnicas permitiram a criação de escolas-oficina, onde os alunos aprendiam os ofícios trabalhando diretamente na produção. Já com as empresas de construção civil, possibilitou formação da mais alta qualidade, assim considerada pelos empregadores do ramo;

- Nas escolas salesianas, de iniciativa privada e confessional – 14 estabelecimentos, também denominados de liceus de artes e ofícios – os aprendizes, após concluir o ensino primário, davam seqüência aos estudos durante cinco ou seis anos com educação geral paralelamente à profissional, que formava para os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, entre outros.

É importante destacar, nas duas primeiras décadas do século XX, a existência de projetos de educação profissional desenvolvidos pelos próprios trabalhadores, diferenciados dos projetos estatais e eclesiásticos.

Entre estes, destacamos as propostas educativas dos grupos anarco-sindicalistas destinadas aos trabalhadores e suas famílias. O ideário anarquista baseava-se numa visão de mundo cientificista em oposição à teológica, na co-educação e no questionamento de toda forma de opressão e cerceamento da liberdade.

Com relação à educação profissional, as organizações de trabalhadores passaram a promover práticas de formação mais sistematizadas devido às demandas técnicas que se tornavam mais presentes a partir desse período.

Criaram-se centros técnicos orientados para qualificação profissional dos trabalhadores e seus familiares, como é o caso do primeiro curso de contabilidade com duração de três anos, ministrado pela associação dos funcionários de bancos do Estado de São Paulo.

Como afirma Manfredi (2002), a 1ª República caracterizou-se como um período em que se gestaram novas práticas e concepções de educação profissional que atuariam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo do século XX.

Essas concepções passaram de assistencialista a católico-humanista, a anarco-sindicalista e, finalmente, à visão de formação de profissional para o mercado de trabalho.

1.4 Educação profissional no Estado Novo

Com a implantação do Estado Novo (1937-1945)¹, o processo de industrialização passou a recrutar mão-de-obra entre os trabalhadores rurais. No entanto, ficava evidente que esses trabalhadores da monocultura não tinham o preparo suficiente para as novas atividades em comércio e serviços.

O Estado assumiu papel central como agente de desenvolvimento econômico no período do Estado Novo. Grandes companhias estatais e aparelhos burocráticos de administração pública foram criados em todos os setores de atividades.

Essa centralidade do Estado abriu possibilidade para que se fizesse uso dele como espaço para jogo de interesses do capital privado, resultando numa série de medidas legais e político-institucionais que legitimaram esses interesses.

¹ O Estado Novo caracteriza o período instalado no Brasil após o golpe de Estado dado pelo governo em 1937 contra as radicalizações de esquerda e de direita e nos interesses latifundiários, dando amplos poderes a Getúlio Vargas.

Esse período ditatorial cerceou o direito de livre organização dos trabalhadores vinculando sua oficialização ao recém-criado Ministério do Trabalho.

Leis foram criadas, impedindo líderes estrangeiros de participar de reuniões sindicais e iniciou-se a gestão de um projeto de organização sindical corporativista que, ideologicamente, criava expectativa de reciprocidade dos trabalhadores pelos favores concedidos a eles.

A política getulista incorporou muitas das reivindicações dos trabalhadores, como salário mínimo, férias, limitação da jornada de trabalho, mas também o Estado estabeleceu dispositivos tutelares para controlar a atuação política dos trabalhadores.

Manfredi (2002) aponta a ambigüidade presente nas relações entre o Estado e os setores privados que caracterizam as disputas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo:

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações dos trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim a montagem do sistema corporativista de representação sindical além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público [...], era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S”, que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o SENAC (1943). (Ibid., p. 98).

A política educacional, no período do Estado Novo, priorizou a reformulação do ensino regular, legitimando o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior separadamente dos cursos

profissionalizantes e a articulação de políticas favoráveis aos interesses dos setores empresariais privados em detrimento dos interesses das camadas populares.

A reforma de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação de 1937 a 1946, chamada de Leis Orgânicas do Ensino, mudou os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. O sistema educacional passou a configurar-se da seguinte forma:

- o ensino primário passou a ter quatro ou cinco anos de duração para crianças de 7 a 12 anos;
- o ensino médio compreendia cinco anos, para jovens de 12 anos ou mais, divididos nas categorias;
- o ensino secundário que visava formar os dirigentes e prepará-los para o superior.

Os demais ramos profissionais eram:

- o ensino agrícola para o setor primário;
- o ensino industrial para o setor secundário;
- o ensino comercial para o setor terciário;
- o ensino normal para a formação de professores para o primário.

Embora todas as categorias se dividissem em dois ciclos, sendo a primeira propedêutica à segunda, somente o ensino secundário permitia que o aluno se direcionasse para o segundo ciclo de qualquer um dos ramos, ao

contrário das categorias profissionalizantes em que o aluno só poderia se direcionar para seus respectivos segundos ciclos.

A lógica dualista presente na distinção entre as classes sociais manifestava-se na qualidade do ensino oferecido nos segundos ciclos dos cursos profissionalizantes, segundo Manfredi *apud* Cunha (2002), e permaneceu ainda por mais 16 anos após a queda do Estado Novo:

Esta divisão não correspondia à clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2º Ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º Ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para eles estavam destinados os jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de que falava a Constituição de 1937. (...) Contudo, o 2º. Ciclo dos ramos profissionais, embora estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal (...). O ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes. (CUNHA, 2000c, p. 42).

O ensino profissional, que até 1941 era organizado tanto por iniciativas privadas como públicas, recebe atenção especial nessas reformas, quando o Governo resolve amparar as indústrias na qualificação de seu pessoal, já que o sistema de ensino estava impossibilitado de promover a educação profissional de que a indústria necessitava.

As concepções e práticas escolares dualistas foram se cristalizando ao longo das décadas de 40 a 70, por meio dos mecanismos legais e das estruturas formativas, que contemplavam conhecimentos cada vez mais amplos aos alunos que freqüentavam as escolas cuja educação era acadêmico-generalista, ao

contrário daqueles que procuravam a educação profissional, na qual recebiam informações relevantes para o exercício de um ofício.

1.5 A Educação Profissional de 1945 a 1996

De 1945 a 1964, após o período do Estado Novo, quase não se altera o papel que o Estado assumiu durante o período getulista de legitimador do sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal. Continua sendo o principal investidor dos projetos que alicerçam o parque empresarial e tanto mecanismos legais como estruturas formativas continuam com as concepções e práticas dualistas: acadêmico-generalista de um lado e educação profissional do outro.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, embora tenha trazido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, a dualidade estrutural ainda persistia.

As principais entidades de formação profissional, do Sistema S, viveram períodos de grande expansão a partir da ascensão dos militares ao poder a partir de 64, como mostra Manfredi (2002):

Os governos militares (de Castelo Branco a João Baptista Figueiredo – 1964 a 1985) optaram por uma estratégia de desenvolvimento voltada para os grandes projetos nacionais [...] fazendo surgir a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão de obra em massa. Daí a revitalização do PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra. A perspectiva dos projetos tecnicista de desenvolvimento desse período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio do PIPMO e da Lei 6.297/75, que

concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional. (p. 104).

Os incentivos fiscais concedidos por essa lei permitiam às pessoas jurídicas dedução do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas realizadas. Foram extintos em 1990, no governo Fernando Collor de Mello.

A Lei 5692/71 instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário equiparando curso secundário e técnico. Como observa Manfredi (2002), essa idéia de profissionalização universal aconteceu num momento em que o País pretendia participar da economia internacional, delegando ao sistema educacional a responsabilidade de preparar os recursos humanos para ingresso no mercado de trabalho.

O sistema formal de ensino profissionalizante compunha-se de uma rede de escolas públicas federais e municipais e outra mantida por entidades privadas, incluindo o Sistema S.

A Lei 5692/71 foi sofrendo várias transformações até chegar, em 1982, na Lei 7.044, que repunha a antiga distinção entre o ensino de formação geral e o ensino de caráter profissionalizante. Segundo Moraes (1999) voltava a velha dualidade que na prática não havia sido questionada, mas sem os constrangimentos legais e tornando o ensino médio ainda mais ambíguo e precário, além de desestruturar o ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, do qual escaparam só as escolas técnicas federais, devido à relativa autonomia de que dispunham.

A dualidade do sistema escolar não o torna estranho ao modelo fordista de produção capitalista; pelo contrário, ressalta seu caráter produtivo, como afirma Frigotto (1995). A adoção do padrão capitalista de acumulação flexível geraria tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho que impulsionariam, a partir da segunda metade dos anos 90, novos debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissionalizante, como afirma Manfredi (2002):

Questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto déficit de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial, no campo de ensino e da capacitação profissional exclusivamente centradas nas necessidades de mercado de trabalho e desarticulada de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão eixos centrais de discussão e enfrentamento (p. 108).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases/96, essa dualidade do sistema escolar parece ter ficado menos expressiva pela reforma proposta para a educação profissional que trataremos, sucintamente, a seguir.

Para a educação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 representa um novo paradigma: define, em seus artigos 39 a 42, “integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, além do “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Essa concepção representa um avanço na superação dos enfoques preconceituosos dados à educação profissional até então. Enfoque assistencialista, para tirar o menor da rua, e economicista, como ajustamento às demandas do mercado, como aponta Cordão (2002).

Com a nova lei, após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional; tanto o ensino técnico quanto os cursos seqüenciais e demais cursos de graduação são considerados como cursos de educação profissional.

A diferença encontra-se no nível de exigência das competências e na qualificação dos egressos que direcionará a densidade do currículo e carga horária.

As rápidas e contínuas transformações no mundo do trabalho pressupõem superação das qualificações limitadas aos postos de trabalho, requerendo nova forma de educação profissional centrada no desenvolvimento de competências por área profissional.

O técnico formado atualmente deve ter competência no domínio do ofício e conhecimento polivalente dentro de sua área, não apenas conhecimento específico, restrito àquela profissão.

Trata-se de construir, portanto, uma educação profissional comprometida com os resultados de aprendizagem, como propõe Cordão (2002), cuja função central

é a de desempenhar uma função de preparação de pessoa para o exercício da cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e modificá-lo, em condições de desenvolver um trabalho profissional competente. O compromisso atual da escola técnica é com o desenvolvimento de competências profissionais. (CORDÃO, 2002, p. 8).

Esse novo paradigma da educação profissional nos desafia, portanto, a ir além da qualificação como reprodução mecânica de atividades profissionais rotineiras e burocráticas, cujo saber era restrito ao saber fazer bem o que se está

fazendo para o desenvolvimento de competências que requerem mobilização de conhecimentos, habilidades e valores que o ajudem na tomada de decisões e que permitam ao técnico refletir sobre a própria prática a partir da compreensão do processo global produtivo.

Trata-se de ter conhecimentos, habilidades e valores e conseguir mobilizá-los para uma ação que resulte em melhor desempenho no exercício profissional.

D'Ávila (2005) nos apresenta uma interessante distinção entre qualificação e desenvolvimento de competências:

A idéia de que a qualificação consiste em um conceito resultante da aprendizagem de habilidades adquiridas por meio de exercícios repetidos e memorizados, sem solicitações mentais, mas apenas mecânicas. Já a noção de competências solicita do aprendiz e do profissional todo um conjunto de conhecimentos: práticos e teóricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, prévios, extra-escolares, formais e informais, empíricos e científicos, do senso comum e do nível filosófico, que, diante de determinadas situações, entram em rede e mobilizam-se para entrar em ação. (D'ÁVILA, 2005, p. 81).

O conceito de competências profissionais adotado pelo SENAC-São Paulo e para este estudo é o que consta como princípio para a educação profissional de nível técnico, no Parecer no. 4/99 do CNE/CEB: “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades, visando ao desempenho eficiente e eficaz de atividades ligadas ao mundo do trabalho” (BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 4/99, art 6º).

Competências profissionais envolvem: competências básicas que devem ser garantidas pelo ensino médio e que darão suporte à educação

profissional específica; competências gerais, comuns a todos os técnicos e competências específicas de cada habilitação profissional.

Para integração de todas essas competências e garantia da articulação entre ensino médio e educação profissional, cada escola deve construir um projeto pedagógico com a participação de toda a equipe, inclusive os docentes que terão papel fundamental nesse desafio, e a comunidade.

Planejar estrutura curricular que possibilite flexibilidade e contextualização dos componentes curriculares, como insistem as diretrizes nacionais para o ensino médio.

Organizar o currículo da nova Educação Profissional significa que a escola tenha um compromisso com a aprendizagem do aluno, propiciando condições para que este aluno continue aprendendo e se aperfeiçoando permanentemente.

A organização do currículo da nova educação profissional não inclui mais os mínimos curriculares tradicionais por habilitação profissional instituídos pelo Parecer CFE nº 45/72. A orientação ditada pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 e pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 inclui um conjunto de princípios que organiza a nova educação profissional por áreas profissionais centrada na noção de competência profissional.

A responsabilidade das escolas no ensino por competências exige a organização da estrutura curricular que inclua novos conteúdos e metodologias para atender os desafios propostos pelo novo modelo de educação profissional, como salienta Cordão (2002):

O conceito de competência profissional amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de Educação Profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades de resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desenvolvimento pessoal e profissional. (Cordão, 2002, p.20).

Como vimos, a proposta de ensino por competências desloca a ênfase no ensino, visto sobretudo como transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, para a ênfase na aprendizagem em que professor e aluno constroem o conhecimento conjuntamente sendo ambos co-responsáveis por melhores resultados no processo de aprendizagem.

1.6 A criação do SENAC

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – e SESI – Serviço Social da Indústria – foram as primeiras instituições criadas nos anos 40 para fazer frente à carência de operários especializados devido ao aumento da produção industrial, redução da imigração no período de guerra e, no caso do SESI, da socialização do trabalhador.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – e SESC – Serviço Social do Comércio – surgiram a partir de 1946, administrados pela Confederação Nacional do Comércio.

Os fatos que levaram à criação do SENAC aconteceram pela preocupação de empresários do comércio com a complexidade das especializações que o mercado de trabalho apresentava a partir da década de 30, que, reunidos, elaboraram a “carta econômica de Teresópolis” ou “carta da paz social”, recomendando ao governo medidas para atenuar a situação.

Surgiu o SENAC como escola de aprendizagem comercial para trabalhadores menores entre 14 e 18 anos, e com cursos de continuação e especialização para comerciários adultos. Estava sediado na capital federal e descentralizado por meio de conselhos regionais e departamentos regionais nos Estados da União.

A gestão da instituição é privada, cabendo aos empresários do comércio e os recursos são públicos, oriundos das contribuições compulsórias incidentes sobre a folha de pagamento das empresas arrecadadas pelo INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social.

A missão do SENAC-São Paulo, atualmente, é proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social.

A visão de futuro da instituição até 2010 é ser referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária.

No ano de 2006, o SENAC-São Paulo mantém 56 Unidades na Capital e Interior do Estado de São Paulo, oferecendo programação que vai desde cursos

livres até o ensino superior, além de consultoria e organização e produções editoriais.

A instituição atua também com unidades diferenciadas: Editora SENAC-São Paulo, Hotéis-escola e um Campus Universitário.

Os cursos estão organizados nos níveis: básico (em programa de curta e média programação); técnico e de graduação (cursos superiores de tecnologia e bacharelado); pós-graduação (cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado profissional e acadêmico) e de extensão.

O portfólio de programas educacionais contempla as áreas de negócios: administração e negócios; artes cênicas; audiovisual; bem-estar; desenvolvimento social; design; educação; fotografia; gastronomia; idiomas e linguagem; meio ambiente; moda; produção cultural; publicidade e jornalismo; saúde; segurança e saúde no trabalho; tecnologia da informação; turismo, hotelaria, lazer e eventos; visagismo e beleza.

São destaques programas de responsabilidade social, como: o Programa de Aprendizagem em Comércio de Bens e Serviços – para jovens de 14 a 24 anos que são capacitados para ingresso no mundo do trabalho por meio de competências pessoais e profissionais que possibilitem a atuação em vendas, telemarketing e gestão empresarial; o Programa de Educação para o Trabalho – PET, implantado em 1996 que, capacitando jovens de baixa renda, amplia suas oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho; o Programa Formatos Brasil – que oferece atividades gratuitas para o desenvolvimento local integrado e sustentado com a profissionalização das organizações de base comunitária.

O desenvolvimento sustentável é outra preocupação do SENAC-São Paulo, tendo sido criado o programa ecoeficiência que prevê ações de redução de energia elétrica, coleta seletiva de lixo, coleta e destinação adequada de lâmpadas fluorescentes e monitoramento e avaliação do desempenho ambiental da rede SENAC.

Parcerias nacionais e internacionais têm sido realizadas para a troca de conhecimento de ponta a partir de 1984. São essas algumas das instituições que participam desses acordos: Esmod – École Supérieure des arts et Techniques de la Mode, da França; CIA – The Culinary Institute of América, Johns Hopkins University e Rochester Institute of Technology, dos Estados Unidos; Sêneca College of Applied Arts and Technology e Université du Québec à Montreal, do Canadá; Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e Fundacentro.

O quadro de funcionários fixos do SENAC-São Paulo, no final de 2005, era de 3.546 funcionários, sendo 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino. O quadro é completado com 40 jovens aprendizes, 11 dos quais portadores de deficiência física.

1.7 O SENAC-Campinas

Como a pesquisa foi realizada na Unidade Campinas do SENAC-São Paulo, apresentamos algumas referências importantes dessa Unidade para melhor compreensão de sua realidade e do contexto a que estaremos nos

referindo durante as análises dos dados e considerações acerca do problema estudado neste trabalho.

A Unidade Campinas foi instalada em 1947, inicialmente em prédio da Rua Ferreira Penteado, até 1966, quando foi transferida para a Rua Barreto Leme. Em 1970 ocupou o antigo Palácio do Bispo, na Av. Aquidaban, até 1973, quando instalou-se em prédio próprio, na Rua Sacramento nº 490, Centro de Campinas, inaugurada oficialmente em 1975, onde permanece até hoje.

O Município de Campinas e sua região metropolitana, com mais de um milhão de habitantes, traduz-se num pólo tecnológico, comercial, industrial e acadêmico que incentivou o SENAC-São Paulo a instalar aí uma de suas maiores Unidades, possibilitando qualificação e aperfeiçoamento profissional para a comunidade e empresas da região.

A Unidade Campinas possui 73 funcionários fixos, além dos prestadores de serviços, distribuídos em uma infra-estrutura de 5.309 m² que compreende 34 salas de aula e 23 laboratórios equipados com aparelhos de última geração, sendo um auditório, uma biblioteca e 23 laboratórios especializados: cinco de informática, um de hardware, um de telecomunicações, um de superfície (ótica), um de montagem (ótica), um de contatologia (ótica), um de segurança do trabalho, um de vídeo; um de rádio, um de prótese dentária e farmácia, um de procedimentos hospitalares, hemoterapia e meio ambiente, um de podologia, um de massoterapia, dois de design e paisagismo, um de moda, dois de estética e um de radiologia, totalizando 57 espaços voltados ao ensino técnico, especializações e pós-graduação.

O SENAC-Campinas oferece cursos técnicos nas mais diversas áreas, como Turismo, Gestão Empresarial, Massoterapia, Óptica, Design de Interiores, Publicidade, Hemoterapia, Enfermagem e muitas outras. Além disso, oferece uma ampla gama de cursos livres, qualificação profissional, especializações técnicas, extensões universitárias e pós-graduações.

A Unidade atua com projetos sócio-comunitários em parceria com instituições como a Petrobrás, Prefeitura de Valinhos, entre outras: Programa Educação para o Trabalho, Programa de Aprendizagem Comercial, Projeto Renutrir², Projeto Cemoa³ sem limites.

A cada ano, o SENAC-Campinas capacita seu corpo docente por meio do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional –, cujo objetivo é preparar os docentes para a metodologia adotada pela instituição.

A média de frequência de alunos por dia é de 2.100, e 50.000 por mês, sendo a maioria na faixa etária entre 18 a 35 anos. O funcionamento da escola é de segunda a sexta-feira, das 8h às 22h30, e aos sábados, das 8h às 16h.

² Projeto de reaproveitamento de alimentos, desenvolvido em parceria com a Petrobrás, com mulheres da comunidade do Bairro São Marcos, em Campinas.

³ Programa desenvolvido em parceria com a Prefeitura de Campinas, para adolescentes com idade entre 14 a 15 anos e meio, com práticas de esporte, oficinas de arte, etc.

CAPÍTULO II

MARCOS INTERPRETATIVOS DA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA EXPRESSÃO NO SENAC SÃO PAULO

“Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com a finalidade que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la”

Paulo Freire

Este capítulo se propõe a relacionar os marcos interpretativos da avaliação da aprendizagem brasileira com a avaliação no ensino profissional no âmbito do SENAC-São Paulo.

Iniciaremos com o pensamento avaliativo brasileiro tendo como referência os autores que maior influência exerceram na sua construção e um breve relato das contribuições de teóricos reconhecidos na temática da avaliação.

Retomando a legislação educacional brasileira numa perspectiva histórica, relacionaremos as concepções norteadoras da avaliação nas reformas de ensino e como se expressaram nas diretrizes do ensino profissionalizante do SENAC-São Paulo.

Delimitamos, para isso, a pesquisa na trajetória do ensino profissionalizante no âmbito do SENAC-São Paulo, no período de 1950 a 1990. Considerando a abrangência deste intervalo de tempo, a análise se restringirá aos fatores mais relevantes que nos permitam ter um panorama geral da trajetória da avaliação da aprendizagem no ensino profissional.

Para a retomada do movimento teórico da avaliação da aprendizagem brasileira no período citado anteriormente, foram considerados como referenciais teóricos os trabalhos de Sandra M.Z.L. Sousa, para as décadas de 30 a 80 e Elza S.S. Barretto para a década de 90.

Para a retomada histórica dos caminhos da avaliação no âmbito do SENAC-São Paulo, foram utilizados os regimentos escolares do período de referência.

2.1 O Pensamento avaliativo brasileiro

Sousa (2005) realiza uma ampla análise comparativa dos autores que maior influência tiveram na construção do pensamento avaliativo brasileiro desde a década de 30. Entre eles, estavam Tyler, Taba, Ragan, R. Fleming, J. Popham, Bloom, Hastings, Madaus, Ebel, Gronlund, Ausubel, Novak e Hanesian.

Segundo a autora, nas definições de avaliação apresentadas pelos autores considerados no estudo, foram abordados aspectos que podem ser agrupados quanto à ênfase, ao alvo e ao objeto de avaliação.

Quanto à ênfase, característica básica pela qual a proposta do autor pode ser reconhecida, Ragan privilegia os procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho do aluno. Todos os outros autores considerados explicitam que, além desses procedimentos, a avaliação implica um julgamento desse desempenho, tendo como parâmetro os objetivos educacionais fixados. Evidenciam-se, claramente, uma avaliação centrada em objetivos que indicam os resultados esperados em razão dos quais serão apreciados os resultados obtidos.

Quanto ao alvo, finalidade da própria avaliação, é apontado na definição de sete autores, como um julgamento; para cinco desses autores, esse julgamento implica apreciar o grau de satisfatoriedade dos resultados obtidos em relação aos esperados; ou seja, na determinação da ocorrência ou não de produtos esperados na apreciação do mérito dos produtos. Para Tyler e Bloom, esse julgamento refere-se à determinação da ocorrência ou não das mudanças esperadas, expressas pelos objetivos, não se explicitando a idéia de apreciação quanto à desejabilidade das mudanças ocorridas, Ragan, referindo-se à avaliação, como um procedimento descritivo e interpretativo, não expressa a idéia de julgamento.

Quanto ao objeto, foco a ser avaliado, pelo fato de terem sido relacionados textos que enfocam mais especificamente a avaliação da aprendizagem, tem-se cinco autores que ressaltam o aluno (a criança, o estudante) como objeto de avaliação, e Ebel que referiu-se ao indivíduo. Popham apresentou a sua definição de avaliação voltada para qualquer fenômeno educacional, sendo que em tal estudo, ela está analisada considerando-se o

aluno como a entidade que vai ser avaliada, Fleming e Ausubel não se referiram à definição do objeto a ser avaliado.

Assim, encontramos as características da avaliação indicadas pelos autores:

1) Relação avaliação-medida

A avaliação é uma atividade mais abrangente que a medida - quando se tem a representação de uma quantidade ou grau dos comportamentos apresentados pelo aluno, tem-se uma medida; quando se julga esse resultado, está se avaliando. A avaliação é vista como um procedimento que vai além da medida e é a medida que fornece dados quantitativos. Ragan e Gronlund indicam que a avaliação pode considerar dados qualitativos (descrições não quantificadas) e dados quantitativos (representação de uma quantidade ou grau/representação quantificada do fenômeno).

2) A avaliação desenvolve-se em etapas contínuas de trabalho ou fases. Existem etapas comuns aos autores abordados:

- Definição dos objetivos: supõe-se a determinação dos resultados que se deseja obter com o processo de ensino;
- Seleção de procedimentos de avaliação: diante da grande variedade de meios disponíveis para avaliar, há a necessidade de selecionar os mais adequados, tendo-se em vista os objetivos que se pretende avaliar;

- Julgamento: consiste na apreciação quanto à desejabilidade do resultado obtido.

Sousa (2005) assinala a diversidade de pressupostos apontados pelos autores, o que indica a complexidade de aspectos que devem ser foco de atenção de quem estiver envolvido na tarefa de avaliar. Ela destaca alguns desses pressupostos da avaliação sobre os quais houve maior consenso entre os autores. São eles:

- A avaliação é compreendida como um processo;
- A avaliação deve ser contínua, procedimento presente desde o início até o final do trabalho que se desenvolve com o aluno;
- A avaliação deve ser compatível com os objetivos propostos.

3) A relação entre objetivos e avaliação foi ressaltada pela maioria dos autores ao apresentarem a sua definição de avaliação. Uma proposta de avaliação é compatível com os objetivos propostos quando prevê procedimentos que permitam detectar a ocorrência daqueles comportamentos previstos nos objetivos

4) A avaliação deve ser ampla, deve haver diversidade de formas de proceder à avaliação.

5) Funções da avaliação nomeadas pelos autores:

- Diagnosticar;
- Retroinformar;

- Favorecer o desenvolvimento individual, auto-avaliar-se.

6) Procedimentos de Avaliação indicados pelos autores:

- Procedimentos de Testagem;
- Procedimentos de Observação;
- Procedimentos de auto-Relato.

7) Segundo os autores, são considerados avaliadores: professores, pais, alunos, administradores, além de outros elementos participantes do processo.

Tyler ressalta que os resultados da avaliação devem ser traduzidos em termos que sejam compreensíveis para os pais e para o público em geral. Este amplo estudo de revisão – amplo no sentido do número de autores que considera (onze), do tempo que abrange (várias décadas) e da diversidade de categorias que analisa – aponta alguns aspectos da avaliação da aprendizagem que podem nos levar a pensar na perspectiva da Avaliação Formativa. São eles: o consenso da noção de avaliação como um processo; o procedimento de avaliação contínua, que deve estar presente desde o início até o final do trabalho com o aluno e a função de retroinformar.

2.2 Alguns teóricos da avaliação e suas contribuições

Luckesi (2003) esclarece que, no Brasil, desde o século XVI, vivemos sob a hegemonia da pedagogia tradicional, instalada pelos jesuítas, cuja atenção especial se dava na realização de provas e exames.

A prática da avaliação por meio de provas e exames se universalizou, ao longo do tempo, e, com a emergência e cristalização da sociedade burguesa, ganhou importância maior do que a própria aprendizagem dos alunos. Há expectativa de pais, alunos e professores pelas notas, que revelarão se eles foram aprovados ou não e, dessa forma, a avaliação passa a ser ferramenta de seleção e exclusão de alunos, como consequência natural de um processo educacional que está a serviço dos interesses da sociedade capitalista, cuja divisão em classes pressupõe que a ascensão social pode ser conseguida na medida em que o aluno estude e tire boas notas para melhor concorrer às oportunidades no mercado de trabalho.

A pedagogia do exame tem, assim, duas consequências: “pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames: não auxilia a aprendizagem dos estudantes [] psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas.” (LUCKESI, 2003, p. 25).

Ao contrário da classificação e seleção, a avaliação deveria auxiliar na construção da aprendizagem no sentido de que o significado maior deveria ser o das atividades relacionadas com a aprendizagem dos alunos, subsidiando decisões que propiciem sua melhoria.

Luckesi (2003) propõe, como superação das práticas tradicionais, a avaliação diagnóstica como instrumento auxiliar da aprendizagem, cuja função constitutiva é a de criar base para a tomada de decisões. Dessa forma, auxilia educador e educando no compromisso de melhores resultados do processo de aprendizagem e, como ato amoroso, inclui o aluno, pois o auxilia na construção

de seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo em que numa perspectiva mais ampla inclui o aluno como sujeito perante a sociedade.

Hoffman (2003) salienta a importância da reflexão e tomada de consciência dos educadores sobre a compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados dissociado da ação educativa que desenvolvem durante o processo com os alunos. Estabelece que há mitos e representações em torno da prática avaliativa tanto de professores como de alunos relacionados à concepção e significados sobre avaliação que marcaram suas experiências de aprendizagem em suas trajetórias de vida e que contribuem para a dicotomia entre educação e avaliação: “Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada.” (HOFFMANN, 2003, p.15).

A autora também denuncia, como Luckesi, as práticas tradicionais de avaliação que se estabelecem a partir de uma ação classificatória dos alunos e salienta a dificuldade na superação dessa prática devido à cultura estabelecida entre os próprios atores envolvidos com o processo de avaliação, ou seja, pais, professores, alunos.

Propõe, com superação dessa sistemática tradicional, a avaliação mediadora onde se estabelece um elo de confiança entre professor e aluno durante o processo de aprendizagem. O importante não é mais a nota, e sim a construção do conhecimento. O professor entende e respeita as diversas etapas de construção do conhecimento do aluno e cria situações para que o mesmo expresse suas opiniões, dúvidas, necessidades, promovendo elo de confiança e diálogo entre a turma e o professor.

Para tanto, o professor deve estar sempre atento às manifestações do aluno, registrar essas informações, refletir sobre elas, promover outras situações-problemas, sempre com o objetivo de avanço do aluno na construção de seu conhecimento.

A avaliação mediadora requer aprofundamento teórico dos professores (teorias do conhecimento e domínio das disciplinas específicas que desenvolve), compreensões sobre o que significa acompanhamento e diálogo, que podem ser compreendidos de maneira diferente, dependendo da matriz epistemológica dos professores.

Perrenoud (1999) estabelece duas lógicas para entendimento do papel da avaliação do rendimento escolar:

- A lógica a serviço da seleção;
- A lógica a serviço da aprendizagem.

A avaliação que temos praticado na escola está a serviço da seleção, criando hierarquias de excelência, como ele comenta: “Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Essa prática de desigualdades de êxito acabou sendo incorporada naturalmente por todos os atores envolvidos com a aprendizagem, sejam pais, alunos, professores e demais profissionais da educação, como a ordem natural das coisas dependendo de cada aluno, de sua aptidão para aproveitar as oportunidades de aprender.

O papel da avaliação passa a ser o de possibilitar a aluno e professor os modos de raciocínio e as aquisições feitas por cada um dos alunos para que se delimite o aprendizado e as intervenções a serem feitas durante o processo para que se atinjam os objetivos propostos.

Dessa forma, torna-se um instrumento de regulação e não mais de criação de hierarquias de excelência. Ao abordar as intervenções a serem feitas durante o processo, inserimos as experiências vividas pelo aluno no cotidiano escolar, o que nos coloca no espaço do currículo, compreendendo currículo como todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola.

Ao buscar a relação avaliação da aprendizagem/avaliação de currículo, pode ser possível uma prática que contemple o processo e, dessa forma, a avaliação pode vir a ser formativa. Assim, talvez seja possível uma avaliação que conduza modificações práticas no cotidiano escolar e que estejam inseridas no projeto político-pedagógico da escola, o que pressupõe uma concepção do homem que se deseja formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade.

2.3 Avaliação Formativa – origens e definições

Desde a década de 60, nos Estados Unidos, Michael Scriven já distinguia avaliação formativa e somativa no campo da avaliação educacional:

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação...[...] e que ao longo de um projeto a avaliação formativa deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizerem necessárias.[...] A avaliação somativa, conduzida no final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua impotência, o seu valor, o seu mérito. (SCRIVEN apud VIANNA, p. 86).

O autor menciona a importância dos dois tipos de avaliação como complementares num processo avaliativo, embora haja predominância no uso da avaliação somativa.

Trazendo nossa discussão para a vertente da avaliação da aprendizagem, a temática da avaliação formativa torna-se mais presente a partir da premissa estabelecida pela LDB/96 no que diz respeito à verificação do rendimento escolar que observará os critérios: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24, item V).

Já que a lei máxima sobre educação no País define a obrigatoriedade da avaliação durante o processo do ensino aprendizagem, privilegiando seus aspectos qualitativos, como estará sendo aplicada a avaliação, atualmente, na escola, decorridos quase seis anos da promulgação da lei?

Sabemos que não é novidade a experiência dos professores em acompanhar o ritmo do aluno, ajustar o ensino a esse ritmo, propor um modo mais individualizado de acompanhar e verificar o rendimento dos alunos, mas o que caracteriza a avaliação formativa como uma prática nova é estabelecê-la

como regra, como uma prática corrente, onde a regulação se alteraria da dinâmica do conjunto para o nível das aprendizagens individuais.

Nessa perspectiva, as provas e exames seriam de pouca relevância para verificar o domínio a que o aluno chegou, como se deu a aprendizagem e a construção de seus conhecimentos para que se possa melhor compreendê-los e trabalhá-los, como comenta Perrenoud (1999).

A avaliação formativa também reflete uma evolução na forma de avaliar os alunos, advinda da evolução das concepções pedagógicas/psicológicas da Educação, como esclarece Moraes (2005):

A avaliação formativa é, sem dúvida, uma consequência direta da evolução das concepções pedagógicas/psicológicas da Educação. À medida que estas foram avançando para uma compreensão mais cognitivista da aprendizagem, a avaliação desta passou a acompanhar entendimento análogo. Assim, a avaliação foi se tornando mais dialógica, menos punitiva, até atingir um nível de instrumento emancipatório mais coerente com uma escola democrática. Não seria possível falar em democratização da escola com uma avaliação centrada na quantidade de erros encontrados no exercício do aprendiz. (MORAES, 2005, p.56).

2.4 Avaliação nas Reformas Educacionais Brasileiras e no SENAC-São Paulo.

Em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, manteve-se a mesma concepção de avaliação da legislação de 1930. Nela, o termo avaliação aparecia como um procedimento de mensuração, onde os resultados de exercícios e exames eram obtidos por meio de notas, que se graduavam de zero a dez.

Não se distinguia avaliação e medida, ambos os termos traduziam a idéia de uma representação quantificada daquilo que o aluno aprendeu. As notas eram métricas através das quais o professor deveria representar o quanto o aluno sabia de determinado conteúdo. Dessa forma, era possível classificá-los de acordo com as médias estabelecidas para aprovação para a etapa seguinte.

Essa concepção de avaliação como medida ganhou relevância na década de 30, a partir da adoção dos testes padronizados para medir o desempenho dos alunos tendo em vista objetivos curriculares.

Ao consultarmos a documentação do SENAC-São Paulo da década de 50, encontramos a mesma concepção de avaliação como atribuição de notas e função classificatória, conforme destacado no artigo 38 do Regimento: “A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.”⁴ (p. 15).

A avaliação do aproveitamento do aluno era medida de acordo com as notas obtidas em cada disciplina e resultava numa média final para que o mesmo fosse aprovado ou não na referida disciplina. Para a aprovação eram consideradas as notas obtidas numa disciplina e média final, não sendo considerados outros fatores que pudessem interferir na obtenção da nota pelo aluno, além daquele momento específico da realização das provas. Não se valorizava o acompanhamento da evolução do aluno durante o ano letivo que permitissem intervenções no sentido de ajudá-lo a superar possíveis dificuldades durante o processo.

⁴ Art 38 Regimento das Escolas Comerciais SENAC (1955)

O mesmo procedimento se aplicava às médias finais, compostas pelas notas obtidas, somadas e divididas no término de um processo. Representavam uma relação matemática em que uma nota melhor num dado mês podia compensar uma nota mais baixa noutra, mas, no final, obtinha-se a média para aprovação, o que não significava, necessariamente, que o aluno detivesse os conhecimentos mínimos necessários previstos para determinada etapa.

Embora fossem previstas provas parciais e finais durante o ano, verificava-se que a medição do aproveitamento que se realizava em etapas poderia ser entendida como um processo de avaliação, mas no sentido apenas de mensuração, e não de retroalimentação, com vistas à aprendizagem do aluno.

Os exames de suficiência eram previstos nas práticas educacionais como representações da avaliação com finalidade de classificar e excluir. Os alunos considerados suficientes estavam com a promoção assegurada, enquanto os insuficientes tinham oportunidade de realizar uma segunda prova.

Essa possibilidade não caracterizava preocupação com a inclusão dos alunos, tampouco com sua aprendizagem, já que não se realizavam acompanhamentos de seu aproveitamento de forma sistematizada que garantissem uma avaliação comprometida com a aprendizagem. Na década de 60 do século XX, a Lei 4.024/61 define as diretrizes e bases para a educação nacional. No que diz respeito à avaliação, não se encontram textos específicos sobre o assunto, levando-nos a crer numa possível tentativa de imprimir caráter mais descentralizador à organização de ensino.

Recorrendo-se a outros documentos que tratam do assunto, como os Pareceres do Conselho Federal de Educação, a avaliação aparece como procedimento para julgar o aproveitamento do aluno mediante suas mudanças de comportamento frente a um determinado grau estabelecido pelo professor e não mais apenas como procedimento de mensuração, como constava na legislação anterior.

Destaca-se também o avanço quanto a considerações no processo de avaliação de variáveis que pudessem interferir na nota final do aluno, como sugestões de possibilidades do uso de outros instrumentos para avaliar o aluno, além de provas e exames.

Quanto aos caminhos que a avaliação percorreu na mesma década de 60 no SENAC-São Paulo, verificamos os regimentos da instituição de 1962 a 1970, nos quais destacamos a manutenção de alguns procedimentos de avaliação do aproveitamento da década anterior e algumas modificações que tentamos relacionar com as referenciadas na Lei 4024/61.

A avaliação do aproveitamento do aluno continuou a ser feita por meio de provas e exames no decorrer do ano, com a obrigatoriedade de um exame final, independente das médias atingidas, para sua promoção como na década anterior:

Para atribuição de nota será adotada a escala de zero (0) a dez (10), permitida a graduação de meio ponto excetuados os meses em que se realizam provas parciais, será dada, nos demais, pelo respectivo professor, em cada disciplina e a cada aluno, uma nota resultante de cada avaliação do seu aproveitamento, verificado por meio de exercícios variados.⁵

⁵ . Art. 28 Regimento das escolas comerciais SENAC (1962)

A escala de notas e a atribuição de notas a partir de exercícios variados surgiram nessa década e podem evidenciar uma relação com o procedimento de medida das mudanças de comportamento referenciadas na Lei 4024/61, citadas por Sousa (1986), como fator para identificar um grau de satisfação no desempenho do aluno.

O grau de satisfação destacado pela autora relaciona-se com uma preocupação em considerar seu desempenho no decorrer do ano letivo para decidir-se sobre a condição de prosseguimento ou não do aluno na série subsequente.

Avaliação também é referida como processo e a variedade de instrumentos adotados como forma de avaliar o aluno releva a preocupação com a aprendizagem e com a possibilidade de melhor verificar seu rendimento: “a nota bimestral será resultante das notas decorrentes de exercícios, arguições, tarefas e trabalhos práticos a que serão submetidos os alunos durante o bimestre.”⁶

Podemos considerar como fator de mudanças na concepção, quanto à forma de avaliar o aluno, o avanço na concepção de avaliar como medida para o de avaliar dentro de um padrão de desejabilidade em que o professor deverá considerar as mudanças de comportamento do aluno ocorridas no ano.

A Lei 5692/71, que fixava diretrizes para o então primeiro e segundo graus, apresentava considerações genéricas sobre avaliação do aproveitamento do aluno. Nas legislações do Estado de São Paulo, encontra-se a avaliação do aproveitamento como resultante das diferentes experiências de aprendizagem com estreita ligação com os sistemas de promoção e recuperação do aluno.

⁶ Art. 30 Regimentos das escolas comerciais SENAC (1962)

Avaliação aparecia definida como processo de verificar se, e de que forma, os objetivos propostos foram atingidos, como esclarece Sousa (1986):

Esta definição complementa a apresentação na legislação anterior, explicitando que os critérios de julgamento do desempenho do aluno estão expressos nos objetivos educacionais definidos. Tem-se, então, que a avaliação não se caracteriza apenas por um procedimento de mensuração, ou seja, dimensionamento de modo preciso (numérico) do desempenho do aluno, mas, sim, por uma atribuição de valor quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado. (SOUSA, 1986, p. 60).

Esse processo está inserido no sistema de avaliação que compreende, além da avaliação do aluno, a promoção e a recuperação da aprendizagem.

Cabe ressaltar que, nesta legislação, a função de avaliar como retroalimentação do processo de tomada de decisões é destacada no texto pela autora: "A avaliação é vista como um procedimento que fornece elementos que devem ser considerados, analisados, ponderados, tendo em vista o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem (Ibid, p. 61).

No entanto, a exigência de um exame final, sob pena de não ser completado o processo de avaliação do aproveitamento escolar, aparece como uma contradição, pois significa um engessamento do processo.

Avanços progressivos são definidos no Parecer nº 360/74 do Conselho Federal de Educação⁷ como possibilidades para o aluno caminhar de acordo com suas capacidades, mas sua aplicabilidade como processo de acompanhamento e verificação contínua e cumulativa da aprendizagem demanda várias condições para serem implantadas, o que requer uma nova configuração do sistema escolar,

⁷ O Parecer nº 360/74, no item 1, define o sistema de avanços progressivos na trajetória da escola adequando os objetivos educacionais às potencialidades dos alunos.

em regime não seriado, cuja função da avaliação não seja classificatória e, principalmente, uma grande reflexão e ação sobre o tema na formação inicial e continuada do professor.

Na década de 70, a partir da promulgação da Lei 5692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário equiparando curso secundário e técnico, O SENAC-São Paulo, organiza o trabalho escolar criando o serviço de orientação educacional e profissional, que estabelece as figuras do orientador pedagógico e do orientador educacional e profissional com papéis definidos.

O orientador pedagógico responderia pela execução dos planos de curso e programas de ensino, e o orientador educacional e profissional assistiria aos alunos na sondagem de suas aptidões, ajustamento à família e à comunidade e na escolha da profissão.

Nota-se, com essa reestruturação do trabalho escolar, a possibilidade para um acompanhamento do desempenho do aluno e de outras variáveis que pudessem interferir no aprendizado. A avaliação da aprendizagem manteve seu caráter classificatório, por meio das notas dadas dentro de determinada escala; no entanto, não encontramos, dentre os documentos analisados, referências ao uso de provas e exames e, sim de atividades e trabalhos escolares.

Certamente, a aplicação das provas continuou a existir, mas já não se evidenciava de forma explícita nos textos, como nas décadas anteriores, o que pode ser entendido como diminuição da importância do uso deste instrumento como o único para verificação do rendimento do aluno.

Percebe-se maior preocupação com o aproveitamento do aluno durante o processo pelas atribuições do orientador pedagógico que incluíam, entre outras, a guarda de exercícios preparados pelos professores e realizados pelos alunos, a elaboração de relatórios sobre esse acompanhamento para os estudos de avaliação.

2.5 Avaliação da aprendizagem no Brasil a partir da década de 80 e sua expressão no SENAC-São Paulo

Para a pesquisa da trajetória do movimento teórico da avaliação da aprendizagem na década de 80, usamos como referencial teórico o trabalho de Sandra M. Z. L. Sousa (1994) que contemplou a investigação da temática a partir da pesquisa realizada em programas de pós-graduação em educação.

No final da década de 70, face aos movimentos de redemocratização do País, as pesquisas revelaram estudos das relações entre educação e Estado capitalista, principalmente influenciadas pelos trabalhos de pensadores franceses como Pierre Bordieu, Baudelot e Establet e Althusser, que evidenciam a escola como reprodutora do modelo de sociedade capitalista.

No balanço das contribuições das teorias crítico-reprodutivistas, temos ganhos e perdas nas pesquisas educacionais.

Ao mesmo tempo em que se revelam conexões entre educação e esferas ideológica, política e econômica da sociedade, emerge certo imobilismo no que tange à luta por uma sociedade mais democrática, já que as denúncias não vêm acompanhadas de propostas de mudanças.

Os anos 80 do século XX ensejavam o processo de transição democrática na sociedade brasileira e o movimento de revalorização da escola, reconhecida tanto como espaço de reprodução cultural e econômica como o de contestação, por um rompimento com uma visão monolítica de Estado, que atua apenas como reprodutor das classes dominantes da sociedade, mas também como representativo das contradições naturalmente presentes em qualquer instância social.

A investigação educacional, nessa ótica, ganhou novas perspectivas pautadas na crença de possibilidades de intervenções comprometidas com as camadas populares. A escola passou a ser considerada como um espaço possível de transformação política e construção da democracia.

Influenciadas por esse movimento, as pesquisas educacionais direcionaram-se para entender ao funcionamento interno da escola, evidenciando seus mecanismos, regras, relações, possibilidades e limites. Valorizavam-se as investigações sobre as relações no interior da escola, a elaboração do currículo e suas avaliações.

A partir da segunda metade dos anos 80, a avaliação da aprendizagem continuou refletindo uma concepção tecnicista e ganhou movimentos de renovação teórica que rompem com uma visão eminentemente técnica da avaliação, passando a ser investigada mais de perto como comenta a autora:

Acredito que esta perspectiva de análise da escola tenha permeado as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem desenvolvidas na década de 80.

Ou seja, que as investigações tenham possibilitado o conhecimento e compreensão de como tem sido praticada a avaliação escolar, o que tem sido avaliado e para que se faz avaliação, como expressão de movimentos de acomodação e resistência às normas e valores da organização escolar. (Ibid., p. 8);

Encontramos pela primeira vez, a partir de 1989, nos regimentos escolares pesquisados, uma definição sobre avaliação como um processo contínuo que prevê a mudança do comportamento do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e relacionados aos objetivos propostos.

Outra referência que aparece destacada é a importância dada aos aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos : “Na avaliação do aproveitamento preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”⁸

Essa explicitação nos documentos educacionais da prevalência pelos aspectos qualitativos para avaliar o aluno parece caracterizar tentativa de ampliar a visão tecnicista, cujo enfoque se dá no controle pelos resultados obtidos a partir de objetivos predefinidos.

Os registros escolares do desempenho do aluno durante o processo de aprendizagem que começavam a ser realizados pelos orientadores educacionais permitiriam um histórico do aproveitamento do aluno que, somado às provas ou outros instrumentos usados, pudesse resultar numa abordagem qualitativa que começava a se delinear na Instituição na busca por maior aprendizagem e participação do aluno.

⁸ Art. 40 Regimento das Unidades Operativas do SENACSENAC São Paulo (1984)

Outro fator relevante que encontramos foi a substituição das notas e médias, até então adotadas como representação quantificada do aproveitamento do aluno, por menções, com três critérios para classificação dos alunos:

- Ótimo (*aproveitamento igual ou superior a 50% e inferior a 80% do conteúdo específico*); ou
- Suficiente (*aproveitamento igual ou superior a 50% e inferior a 80% do conteúdo específico*); ou
- Insuficiente (*aproveitamento inferior a 50% do conteúdo específico*)⁹.

Acreditamos que a tentativa de mudar a atribuição de notas por menções e relacioná-las com critérios de aproveitamento caracteriza uma preocupação em avaliar o aluno de forma a privilegiar aspectos qualitativos em detrimento dos totalmente quantitativos usados anteriormente por meio das notas e médias aritméticas. No entanto, não se evidencia o que significam os aspectos qualitativos e como o professor deve proceder para lidar com essa nova proposta.

Ao relacionar os critérios de aprovação aos percentuais de aproveitamento previstos em cada plano de curso, parece que se estabelece uma tentativa de garantir que haja de fato a aquisição, pelo aluno, de conteúdos mínimos para sua aprovação em determinada habilitação. No entanto, acreditamos que a substituição de notas por menções não alterou a forma de avaliar os alunos, apenas mudou-se a forma de representar o resultado da avaliação pelo professor.

⁹ Art. 41 parágrafo único Regimento das Unidades Operativas do SENAC São Paulo (1984)

Nesse processo de mudança, o orientador pedagógico passa a ter papel fundamental no desafio de buscar, junto aos professores, ampliar seus olhares para essa nova concepção de educação com ênfase nos aspectos qualitativos e como fazer isso na prática.

2.6 Avaliação da aprendizagem na década de 90

Para caracterizar os referenciais e modelos da avaliação da aprendizagem na década de 90 do século XX, consultamos o trabalho de Elba de Sá Barretto (2001) “Avaliação na educação básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos”, que sintetizou as principais constatações de estado da arte realizado sobre o tema da avaliação no Brasil.

Barreto refere-se a um novo modelo de avaliação qualitativa que vem se delineando, a partir de diferentes vertentes teóricas, em contraposição ao paradigma positivista predominante na tradição brasileira:

Como paradigma emergente e multirreferenciado, o modelo de avaliação qualitativa remete à própria complexidade do tema “qualidade da educação”, destacando a autora como fatores desse novo modelo: ênfase no processo da aprendizagem menos que nos resultados; avaliação dialógica e dialética que possibilite transformação no plano pessoal e social; avaliação diagnóstica e contínua com trocas constantes entre avaliador e avaliado; eixo da avaliação deslocando-se exclusivamente do aluno para as condições de ensino, formação de professores, currículo. (BARRETTO, 2001, p.55).

Evidencia, no campo da sociologia, os referenciais habermassianos¹⁰ como apoio aos autores que propõem um modelo de avaliação emancipatória, acentuando seus aspectos políticos e sociais.

Na vertente pedagógica, Barretto cita Luckesi¹¹ como expoente principal na temática da avaliação da aprendizagem:

Ele advoga a necessidade de qualificar a avaliação, não em razão dela mesma, mas dos fins a que se destina e, mostra que esta, ao conquistar espaço tão destacado nos processos de ensino ao longo do tempo, condicionou a prática pedagógica à pedagogia do exame. Discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, reiterando a dimensão política dessas atividades e preconizando um trabalho coletivo em que as decisões sejam compartilhadas por todos os envolvidos. (BARRETTO, 2001, p. 56).

Ao paradigma da avaliação qualitativa, somam-se também os estudos psicológicos dando ênfase à avaliação formativa, numa perspectiva mais descritiva e menos prescritiva de construção do conhecimento e mecanismos de aprendizagem do aluno. Ressalta-se o caráter diagnóstico da avaliação, a interatividade no processo e a auto-avaliação do aluno.

Na linha defendida por Barretto, verificamos a adoção de determinadas proposições pelo SENAC-São Paulo quanto ao novo paradigma qualitativo. As notas são substituídas por menções e compreendidas nos parâmetros *ótimo*, *bom*, *suficiente* e *insuficiente*, o que parece evidenciar tentativa de transpor o aspecto quantitativo relacionado às representações numéricas.

¹⁰ Jürgen Habermas - filósofo e sociólogo alemão, defende a ação comunicativa entre os homens, sujeitos históricos, como superação da razão iluminista que encobre a dominação burguesa na sociedade.

¹¹ Cipriano José Luckesi é professor aposentado, orientador de pós-graduandos e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade da Universidade Federal da Bahia. É um dos nomes de referência em avaliação da aprendizagem escolar.

Os parâmetros correspondentes à escala em torno de indicadores para as menções compreendidas entre insuficiente e ótimo parecem conferir tentativa na mesma direção, ou seja, de se substituir o caráter meramente quantitativo expresso em números.

Há também a articulação entre promoção, recuperação, compensação de ausências e conclusão de cursos:

A avaliação da aprendizagem, em função da assiduidade e do aproveitamento, será apurada em conformidade com os critérios estabelecidos no quadro a seguir¹²:

FREQÜÊNCIA F	MENÇÃO FINAL	SITUAÇÃO	MENÇÃO NA RECUPERAÇÃO*
F ≥ 75%	ótimo suficiente insuficiente	aprovado aprovado recuperação	- - suficiente ou ótimo
65% ≤ F < 75%	ótimo suficiente insuficiente	compensação ausência compensação ausência reprovado	- - -
F < 65%	ótimo suficiente insuficiente	reprovado reprovado reprovado	- - -

Fonte: Regimento das Unidades SENAC-São Paulo (1990)

Ao relacionar o percentual de freqüência à menção referente ao aproveitamento, possibilita-se ao aluno oportunidade de compensação de ausência e recuperação.

¹² Art 43 Regimento das Unidades SENAC São Paulo (1990)

Quanto à compensação de ausência, verifica-se que as possibilidades estabelecidas estão delimitadas na faixa de frequência entre 65% e 75% das aulas dadas.

Ou seja, embora o percentual de frequência para aprovação seja 75%, aos alunos que excederam esse limite, até 65% no máximo, permite-se a compensação de ausências, através de atividades, trabalhos, aulas extras, entre outras, para que o aluno consiga atingir o patamar mínimo de aproveitamento para a aprovação daqueles conhecimentos necessários para uma determinada etapa de estudo.

Também, pode-se entender, com esse critério, a busca em garantir que o aproveitamento mínimo para o desempenho daquela profissão aconteça, dentro dos padrões de competência profissional estabelecidos pela Instituição, regulado pelo mercado de trabalho.

A observação sobre a recuperação, no final do processo ensino-aprendizagem, evidencia que, embora se tenha estabelecido a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, revela que a recuperação, quando realizada no final do processo ensino-aprendizagem, compromete o aproveitamento no decorrer do desenvolvimento dos conteúdos. Ou seja, numa proposta de avaliação qualitativa, pressupõe-se que o aproveitamento seja verificado no processo e já possibilite as intervenções necessárias para a recuperação do aluno, não ficando apenas para o final. É o que se denomina de avaliação processual.

A partir de 2001, os planos de cursos do SENAC-São Paulo já estavam adaptados conforme as diretrizes para a educação profissional da

LDB/96, na perspectiva do ensino por competências. “Os critérios de avaliação para verificação do desempenho do aluno serão explicitados nos planos de trabalho dos docentes, em congruência com as competências do perfil de conclusão definido em cada plano de curso.”¹³

A avaliação passa a ser prevista como procedimentos integradores e estimuladores que garantam aprendizagem com autonomia. A aprendizagem é o objetivo da avaliação, portanto toda a produção realizada pelo aluno através de provas, trabalhos práticos, atividades de pesquisas e projetos são considerados como termômetro de seu aproveitamento: “A avaliação da aprendizagem poderá ser realizada através da elaboração e execução de projetos, provas, pesquisas ou outras atividades planejadas para serem desenvolvidas individualmente ou em grupo.”¹⁴

As menções adotadas já desde a década anterior para expressar os resultados do processo de avaliação continuam mantidas, mas têm seu critério ampliado, considerando a avaliação de competências atrelada ao perfil de conclusão dos cursos:

- ✓ Ótimo: capaz de desempenhar, com destaque, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;
- ✓ Bom: capaz de desempenhar, a contento, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;

¹³ Art 45 Regimento das Unidades SENAC São Paulo (2003)

¹⁴ § 2º Regimento das Unidades SENAC São Paulo (2003)

- ✓ Insuficiente: não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão.

Entendemos que, com essa nova configuração do trabalho pedagógico a partir da determinação legal de que os currículos da educação profissional sejam feitos com base em competências, a avaliação também deverá acontecer de maneira cumulativa e contínua, para que se verifique a capacidade do aluno no avanço das competências adquiridas.

As menções expressas da forma acima podem ajudar o professor a caminhar no sentido de avaliar de forma qualitativa, buscando um relacionamento mais próximo com o aluno, estando mais atento às suas dificuldades, indagações, para as intervenções necessárias no processo.

Mas como se trata de algo novo e somos todos frutos de uma cultura educacional tradicional que acabou acostumando-se às formas tradicionais de avaliação, que pressupõe estudar para as provas e para passar de ano, o desafio na construção do ensino por competências e da avaliação formativa é de todos os atores envolvidos com a educação.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA: RESULTADOS E ANÁLISE

Mais inteligente é aquele que sabe que não sabe.

Sócrates

3.1 Trajetória metodológica

A abordagem de pesquisa adotada como metodologia do presente estudo é a qualitativa, por estar diretamente relacionada aos objetivos propostos:

- analisar o quanto os profissionais da área de Saúde se distanciam ou se aproximam do processo avaliativo proposto pelo SENAC-São Paulo;
- fornecer subsídios de reflexão ao SENAC-Campinas e outras instituições de mesma natureza que adotam o ensino por competência e avaliação formativa.

A pesquisa qualitativa encontra-se bastante presente nas Ciências Sociais, e se faz adequada quando os dados coletados referem-se a respostas que não podem ser quantificadas ou a quantificação não produz sentido, pois trabalha no universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes.

Nos bastidores das respostas que os professores pesquisados apresentaram, encontra-se uma verdadeira rede de significados, que, por sua vez, estão subjacentes às suas vozes, suas histórias de vida, concepções de mundo, modelos de como ensinar e aprender, experiências felizes e outras nem tanto, no que concerne à realidade que cada qual vivenciou durante suas trajetórias como alunos, professores, pais e mães.

Apreender dessa rede de significados motivos, razões, intenções que direcionam o fazer pedagógico dos professores da educação profissional é nossa proposta com a pesquisa qualitativa que, apoiando-se em características das Ciências Sociais, é que mais adequadamente nos permite trabalhar na análise de tão rico conteúdo da realidade social como diz Minayo (1994):

[...] o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. [...] As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 1994, p.15).

Foram consideradas para a análise as respostas dos professores aos questionários, os referenciais teóricos adotados e documentos educacionais da instituição pesquisada, que julgamos nos permitir identificar a realidade da prática educativa realizada no ensino técnico atual, mais diretamente ligada à avaliação do rendimento do aluno e relacioná-la às diretrizes educacionais do SENAC-São Paulo.

Para Trivinos (1987), confusão, mistura e ecletismo guiam muitas das pesquisas no ensino superior, pela falta de amarração dos conceitos centrais orientadores do conjunto de idéias apresentados nos trabalhos.

Levantar hipóteses, produzir reflexões e resultados a partir de fragmentos de discursos constitui-se em tarefa árdua para o pesquisador que precisa ter sensibilidade e olhar armados pelo referencial teórico articulado com o material oriundo da pesquisa de campo, buscando construir as pontes entre o microuniverso pesquisado e os universos sociais mais amplos, como ressalta Duarte(2002):

Vale reafirmar que a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica [...] dependem fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentidos a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é a meu ver, a aventura da pesquisa científica. (DUARTE, 2002, p.152-153).

Relembramos que a pesquisa centra-se em estudo de caso na instituição SENAC-Campinas, durante o ano de 2006, em cursos técnicos das seguintes subáreas da saúde: massoterapia, estética, prótese dentária, radiologia médica, enfermagem e farmácia.

Os sujeitos da pesquisa são dois professores de cada uma das subáreas citadas e que estavam em atividade no ano de 2006.

A flexibilização na forma de contratação dos professores permite ao SENAC-São Paulo trabalhar tanto com profissionais contratados via CLT, como prestadores de serviços autônomos ou pessoa jurídica. No entanto, há tendência entre os prestadores de serviços de não manter contato permanente com os alunos devido à política de contratação, hoje em vigor na instituição, que estabelece um intervalo de seis meses entre um contrato de trabalho e outro.

Dessa forma, optamos em trabalhar com professores que estejam regularmente em atividades de docência, na tentativa de verificar como essa condição interfere na apreensão e aplicação das diretrizes educacionais propostas pelo SENAC.

O questionário aplicado é composto de duas partes (Anexo 1): a primeira, de caracterização do sujeito, e a segunda, que visa identificar concepções e práticas educativas dos professores, com foco na avaliação formativa. O questionário foi aplicado no mês de novembro/2006, a partir de um primeiro contato pessoal ou por telefone da pesquisadora com os sujeitos.

A pesquisa documental envolveu documentos do SENAC-São Paulo, do SENAC-Campinas, legislação do ensino vigente, livros e informações eletrônicas sobre educação, educação profissional e avaliação formativa.

3.2 Análise de dados

Dos doze professores pesquisados da área da Saúde, um não devolveu o questionário, portanto, trabalharemos com um total de onze sujeitos.

O objetivo da 1ª Parte é colher dados relativos aos respondentes, na forma de uma caracterização, procurando conhecer sua formação profissional, os componentes curriculares que ministram e se passaram por uma capacitação continuada, a exemplo do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE.

Para facilitar a análise, os respondentes desta pesquisa serão denominados doravante, como:

P₁ e P₂ respondentes da área de Prótese Dentária

M₁ e M₂ respondentes da área de Massoterapia

Es₁ e Es₂ respondentes da área de Estética

R₁ e R₂ respondentes da área de Radiologia

En₁ e En₂ respondentes da área de Enfermagem

F₁ respondente da área de Farmácia

As perguntas da 2ª Parte são identificadas com a letra **Q**, seguida do número correspondente à ordem apresentada. Dessa forma, o questionário passa a ter a seguinte configuração:

Q₁ – Comente sobre sua formação acadêmica:

Pontos negativos e pontos positivos

Q₂ – Há influência de sua formação escolar e profissional na forma como você avalia os alunos?

Q₃ – Qual a função da avaliação da aprendizagem para o(s) componente(s) curricular(es) que você leciona?

Q₄ – Já utilizou formas alternativas de avaliar?

Q₅ – É possível organizar e arquivar as informações oriundas do processo avaliativo dos alunos?

Q₆ – Como você registra o desempenho dos alunos durante o processo de aprendizagem?

Q₇ – É possível ter algum procedimento para a recuperação dos alunos que não atingiram a menção necessária para aprovação no componente curricular que ministra?

Como é possível perceber, esta 2^a parte não menciona, mas apresenta questões relacionadas às características da avaliação formativa ao procurar investigar pistas que possam sugerir o uso da avaliação como retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1 - Caracterização dos sujeitos

Para melhor visualização, colocamos no quadro os dados que nos parecem mais relevantes da caracterização:

Quadro 1 – Dados da caracterização

Sujeito	Formação Profissional	Componentes Curriculares ministrados	Capacitação Pedagógica	PDE
P ₁	Odontologia (cursando) Técnico em Prótese	Introdução à Prótese; Prótese Fixa; Prótese Total; Prótese Parcial Removível; Prótese Ortodôntica; Prótese sobre Implantes; Materiais Estéticos.	Sim	Sim
P ₂	Técnico em Prótese	Introdução à Prótese; Prótese Fixa; Prótese Total; Prótese Parcial Removível; Prótese Ortodôntica; Prótese sobre Implantes; Materiais Estéticos.	Não	Sim
M ₁	Mestrando em Saúde Graduação em Fisioterapia e Educação Física	Anatomia e Fisiologia do corpo Humano Biomecânica; Dermatologia; Ergonomia; Doenças Ocupacionais; Elementos de Reabilitação; Drenagem Linfática; Anmá; Massagem clássica; Reflexologia; Do-in; Shiatsu; Massagem Ayurvédica; Massagem Relaxante; Massagem anti-estresse	Sim	Sim
M ₂	Graduação em Fisioterapia	Anatomia; elementos de reabilitação; Massoterapia clássica; Drenagem Linfática facial e corporal	Não	Sim
Es ₁	Graduação em Educação Artística Técnico na área de Saúde	Nutrição; Eletroterapia; Prática em Estética	Sim	Sim
Es ₂	Graduação em Educação Física	Prática Corporal e facial	Não	Não

R ₁	Técnico em Radiologia Médica	Introdução aos Procedimentos Radiológicos; Tórax; Membros superiores; Membros Inferiores; Mamografia; Digestório	Não	Sim
R ₂	Técnico em Radiologia Médica Graduação em Comunicação Social (incompleto)	Introdução aos Procedimentos Radiológicos; Tórax; Membros superiores; Membros Inferiores; Mamografia; Digestório	Não	Sim
En ₁	Graduação em Enfermagem	Assistência à mulher; assistência à criança e ao recém-nascido; Doenças graves; urgência e emergência	Sim	Sim
En ₂	Graduação em Enfermagem e Obstetrícia Pós graduação: Gestão em enfermagem	Promoção da biossegurança nas ações de enfermagem; Ações básicas relacionadas à saúde coletiva; Ações básicas relacionadas à realização de exames diagnósticos; atendimento das necessidades humanas básicas em todo ciclo vital; Saúde mental; Saúde coletiva; Visão sistêmica; Paciente cirúrgico.	Não	Não
F ₁	Mestrando em Química Graduação em Farmácia	Higiene e Profilaxia, Anatomia e Fisiologia, Farmacologia, Farmacotécnica, Cosmetologia, Controle de Qualidade	Não	Sim

A idade dos participantes varia entre 27 e 48 anos. Seis são do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Quanto à formação escolar dos professores, temos a seguinte situação:

- Dois dos professores cursando mestrado (massoterapia, mestrando em saúde, e farmácia, mestrando em química);
- Três professores com graduação completa, sendo duas relacionadas às suas áreas de atuação em docência (fisioterapia/massoterapia e educação física/estética; e um com graduação não relacionada à sua área de docência (educação artística/estética);

- Um dos professores está cursando a graduação em odontologia (radiologia) e um tem graduação incompleta em comunicação social (radiologia). Ambos têm formação técnica específica em suas áreas de atuação em docência, conforme pré-requisito exigido no plano de curso;
- Dois professores têm apenas formação técnica na sua área de atuação em docência (radiologia, prótese), sendo esta condição mínima estabelecida nos planos de cursos dessas categorias profissionais.

Quanto ao regime de contratação de trabalho, obtivemos as seguintes informações:

- Dos onze pesquisados, dez são contratados pelo regime CLT e um é prestador de serviços autônomo, mas atua no SENAC-São Paulo há oito anos.

Quadro 2 – Tempo de Serviço no SENAC

Escala em ano	Nº de respondentes
0-1	1
1-3	8
3-6	1
6-9	1

O tempo de serviço dos professores na Instituição varia de nove meses a oito anos, sendo a prevalência de um a três anos.

A Instituição tem aumentado a contratação de docentes no quadro fixo nos últimos anos, o que nos parece explicar a incidência no período de um a três anos.

Essa condição parece favorecer a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que facilitem o deslocamento da ênfase no ensino para ênfase na aprendizagem, uma das principais transformações em curso na Instituição.

Quando questionados sobre a atuação como docentes em outra instituição, oito trabalham apenas no SENAC e três atuam também em outras instituições de ensino. Entretanto, todos exercem atividade profissional na área em que ministram aulas, o que consideramos um fator positivo, pois, podemos inferir que se mantêm atualizados com relação ao exercício profissional de suas categorias.

Quanto à capacitação pedagógica, quatro docentes responderam ter participado de algum curso; os demais não.

Com relação ao PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – promovido pelo SENAC, como capacitação continuada para o corpo docente, nove professores concluíram o programa e dois ainda não participaram, até o momento da pesquisa. Os objetivos do programa e sua estrutura estão apresentados mais à frente.

3.2.2 A avaliação como foco

Para análise dos dados da 2ª Parte do questionário, constituída de perguntas abertas e fechadas, escolhemos usar o critério de agrupar as informações em categorias, a partir da incidência de respostas dos docentes, e que caracterizassem pontos de relevância para esse estudo.

Assim, as categorias abaixo foram definidas *a posteriori*:

- Papel do professor na educação profissional
- Processo de avaliação

Antes, porém, de nos referir a essas categorias, retomemos o problema central desta pesquisa – que concepção de avaliação permeia o processo de ensino e de aprendizagem na educação profissional da área da Saúde do SENAC-Campinas, quando está em implantação o ensino por competências e a avaliação formativa? Cabe identificar quais são essas concepções e as possíveis influências entre a formação pessoal e profissional dos docentes que atuam nessas áreas e sua prática educativa, focando mais propriamente a avaliação da aprendizagem.

As concepções, valores e crenças desses profissionais encontram-se subjacentes às suas práticas educativas, influenciando-as. Identificá-los é essencial para que tentemos relacioná-los ao conjunto de fatores que aproximam ou distanciam a aplicação da avaliação formativa na área da Saúde no âmbito do SENAC-Campinas.

Diante do exposto, optamos por iniciar nossa reflexão pela função da avaliação, extraída da fala dos respondentes na Q₃, devido à relevância que essa questão tem como pano de fundo neste estudo.

Escolhemos iniciar nossa análise a partir das respostas à questão da função da avaliação como eixo central, pois acreditamos que elas nos possibilitam verificar em que medida os docentes compreendem o papel da avaliação de competências como uma atividade direcionada para a aprendizagem dos alunos, ou como um instrumento de medida do conhecimento transmitido por eles. Acreditamos também que essas respostas, complementadas pelas demais, nos permitirão identificar a percepção desses docentes sobre as funções políticas da avaliação, inserindo-a num contexto mais amplo, além do espaço interno da escola.

A maioria das respostas dos professores quanto a essa pergunta mostra que a função da avaliação é verificar o rendimento do aluno num dado momento do curso, seja um componente curricular ou um módulo do curso.

P₂. Testar tanto os alunos com medição dos conteúdos aplicados, como a maneira como o professor aplica e colhe os resultados.

P₁. Observar se realmente o aluno está apto para desenvolver as atividades referentes ao componente curricular que foi passado.

Es₁. As minhas avaliações têm como função obter um feedback dos conhecimentos transmitidos aos alunos.

F₁. *Na maior parte dos casos a função da avaliação é verificar se o aluno tem o mínimo de conhecimento para continuar o curso.*

P₂, ao se referir à função da avaliação como um teste para medir os conteúdos, a qualifica como uma medida, geralmente representada por um dado numérico, quantitativo, estático.

P₁ e **Es₁**, embora usem termos que pareçam representar intenção de acompanhamento do rendimento do aluno: “observar” “obter um feedback” ou mesmo termos usados nos documentos educacionais do SENAC-São Paulo, “componente curricular”, em nada se diferencia da metodologia tradicional de ênfase no ensino e não na aprendizagem, e de avaliar para aprovar/reprovar o aluno.

Na resposta de **F₁**, a verificação do conhecimento do aluno é estática, com vistas ao aluno continuar ou não o curso.

Como diz Luckesi (2003):

Ao atribuir à avaliação uma função de medida apenas, estamos reforçando seu caráter seletivo e classificatório, onde o aluno será julgado, retido ou promovido estaticamente, dentro de padrões determinados. O erro será, assim, sinônimo de castigo e a promoção, sinônimo de prêmio àquele que se esforçou e, portanto, tem o direito de ascender dentro da hierarquia imposta pela sociedade capitalista. (LUCKESI, 2003, p.165).

Na avaliação com função classificatória, não há uma pausa, a partir da verificação do aproveitamento do aluno, para balizar como se deu esse aproveitamento diante do que estava proposto como objetivo daquela unidade de estudo, para as possíveis intervenções, se necessárias, que promovam a

aprendizagem, pois a função é, justamente, apenas de classificação e seleção daquele aluno.

Luckesi (2003) também esclarece que a função classificatória da avaliação está relacionada com o modelo social vigente, em que o professor, ao estabelecer notas e médias para aprovar/reprovar o aluno, cumpre um modelo pedagógico que reproduz um modelo onde as pessoas são “naturalmente” classificadas numa hierarquia social preestabelecida e estática, onde os “bons” são premiados e os “ruins”, castigados. Ao julgar e avaliar o aluno no final do processo, para uma tomada de decisão ligada à aprovação ou reprovação, não existe espaço para mudanças que promoveriam sua aprendizagem e, portanto, essa prática pedagógica do professor não contribui para alterar o modelo social vigente.

A prática pedagógica deve ser construtiva para que, ao avaliar, possamos tomar decisões que levem à aprendizagem e à promoção do aluno. A reprovação e a repetência estão ligadas historicamente à ideologia de que a responsabilidade do não aprendido é exclusivamente do aprendiz, desconsiderando-se outras razões que levam ao fracasso escolar, como as políticas públicas com os insuficientes investimentos no professor e no ensino, como complementa Luckesi (2003).

Há um ritual pedagógico (LUCKESI, 2003), ou uma rede de segurança (HOFFMANN, 1993), estabelecido pelas notas e provas, que funciona como controle exercido pelos professores sobre os alunos, pelas escolas sobre os professores, pelos pais sobre as escolas e pelo sistema sobre as escolas. Esse ritual sustenta o modelo social vigente, na medida em que

restringe a responsabilidade pelo fracasso escolar ao indivíduo e reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Na perspectiva da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1993), o objetivo é a qualidade do ensino que busca o desenvolvimento máximo possível do aluno, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente definidos. Como princípio, a avaliação mediadora oportuniza aos alunos muitos momentos de expressão de suas idéias, de discussão entre eles a partir de situações problematizadoras. Para o professor, são momentos de observação individual de cada aluno atentando para o processo de construção do conhecimento, refletindo, investigando, para numa relação dialógica definir com os alunos ações para a melhoria do processo de aprendizagem.

Romão (1998), com sua concepção de avaliação dialógica, propõe que a avaliação da aprendizagem seja uma reflexão problematizadora coletiva, com finalidade exclusivamente dialógica, voltada para as dificuldades dos discentes com vistas à correção dos rumos, reformulação dos procedimentos didático-pedagógicos. Avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação com função diagnóstica, mediadora, dialógica pressupõe um movimento no sentido de promoção da aprendizagem do aluno e, para tanto, as pausas no processo de ensino-aprendizagem devem existir, possibilitando identificar as dificuldades ocorridas no processo e as ações necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Dos onze sujeitos pesquisados, apenas dois mencionaram a função da avaliação como um processo continuado, sendo que apenas um deles

menciona que, além de avaliar no processo, procura conhecer e corrigir as deficiências dos alunos:

M₁. *Através da avaliação continuada, podemos conhecer as deficiências dos alunos e procurar corrigi-las ao longo da disciplina;*

En₂. *Meu processo de avaliação é contínuo, ou seja, não avalio o aluno apenas no final do componente.*

Na fala desses professores, quando entendem a função da avaliação como um ato contínuo, e portanto em movimento, percebemos indícios de uma prática pedagógica que contempla possibilidades de interferências durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, os demais professores definem a função da avaliação como verificação do aproveitamento do aluno em um momento estático, não mencionando justamente a característica de continuidade que permitirá retroalimentar o processo com vistas à aprendizagem do aluno.

Esse movimento presente no ato contínuo em avaliar o aluno é ilustrado por Luckesi (2003), quando adverte que somente com a função diagnóstica se cresce e avança no processo de aprendizagem: [...] “ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.” (LUCKESI, 2003, p.35).

O referido movimento só pode estar presente quando entendemos avaliação como função básica diagnóstico para a tomada de decisão, como

meio para passos subseqüentes, na perspectiva de maior satisfação nos resultados de aprendizagem do aluno.

Subjacentes à função básica de diagnóstico para a tomada de decisão, encontram-se as funções: de propiciar autocompreensão do educando e do educador quanto ao seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem; de motivar o crescimento, na medida em que permite ao educando e ao educador visualizar possibilidades de crescimento, de aperfeiçoamento, de realização pessoal e profissional; função de aprofundamento da aprendizagem, em que a avaliação é mais uma oportunidade de aprendizagem e de diálogo entre professor e aluno.

Para complementar nossa análise sobre as funções da avaliação, comentamos a função política da avaliação ampliando, dessa forma, nosso olhar para as inter-relações que enredam a avaliação, extrapolando o interior da escola e da relação professor-aluno, na qual

a compreensão dessa tessitura complexa requer que seja percorrido o conflagrado e conflagroso campo da avaliação, produto e produtor das relações de poder que vão se estabelecendo nas instâncias políticas e sociais. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.13).

Usar a avaliação como diagnóstico na regulação do processo de aprendizagem é um ato político do professor, que além de promover a aprendizagem, interfere num campo mais amplo da avaliação, além dos muros da escola.

Nesse sentido, a avaliação contempla agenda de professores, alunos, coordenadores, pais, impregnando o calendário das instituições

educativas, ela ultrapassa os muros da sala de aula, se instaura no centro de poder espalhando seus efeitos por toda a sociedade, segundo Dias Sobrinho (2002).

Há uma intencionalidade na prática da avaliação que está além da questão das aprendizagens, e que, comumente, não faz parte do pensamento dos professores acostumados a ocupar-se com as técnicas avaliativas, notas, provas, etc., sem atentar-se que a finalidade da avaliação tem a ver com uma concepção de mundo.

De Sordi (2001) defende uma avaliação contemporânea que esteja a serviço da aprendizagem:

Defendemos que a avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia intelectual, processo construído na conflitualidade de idéias e argumentos que devem circular livremente entre professor-alunos/alunos-alunos, visando construir conhecimento socialmente válido. (DE SORDI, 2001, p.172).

Quando a autora se refere à construção de conhecimento socialmente válido, entendemos que esse conhecimento propiciará ao aluno, além de competências técnicas para uma melhor inserção no mundo do trabalho, compreensão da realidade social em que está inserido, para que possa intervir nessa realidade como cidadão e sujeito da história.

Após nossas reflexões sobre a função da avaliação como eixo norteador de nossas análises, voltemos às categorias de análise a partir da repetição das respostas e outros temas que consideramos importantes com relação à temática do estudo.

As respostas às demais perguntas sobre o processo avaliativo dos professores irão compor a análise no sentido de sinalizar o quanto esses professores se aproximam ou se distanciam da prática avaliativa proposta pelo SENAC-São Paulo.

O papel do professor na educação profissional

Na Q₁ e Q₂, ao perguntarmos sobre a formação acadêmica dos docentes e se houve influência de sua formação escolar e profissional na forma como avaliam os alunos, foram expressivas as menções que faziam referências aos professores. Na quase unanimidade das respostas, essas referências traduziam exemplos importantes, significativos, marcantes da influência do professor na vida pessoal e profissional desses sujeitos, e, conseqüentemente, na sua prática educativa.

Destacamos algumas respostas:

R₂. [...] a instituição trouxe os melhores profissionais nas principais disciplinas que mostraram um quadro completo da área, por isso a minha paixão pela profissão;

S₂. [...], professores sempre preocupados com formação e atualização;

En₂. [...] docente com visão de desenvolver no aluno o senso crítico e colaborar com a construção de pressupostos teóricos instigando os alunos a filosofar sobre a prática diária.

P₂. *Acho que tive bastante sorte sobre como os professores, além de ensinarem aquilo que foi proposto, passaram uma grande experiência de vida profissional e afetiva;*

R₁. *Eu não tenho curso acadêmico, minha formação é técnica, mas o comentário positivo de meu aprendizado foi descobrir a ampla informação da qual eu não tinha acesso, melhor dizendo, estava adormecida na ignorância do cotidiano e na pretensão de achar que o conhecimento prático do dia-a-dia era o suficiente. O incentivo de alguns docentes e a mediação do ensino me fez criar novos conceitos e objetivo de vida;*

M₂. *[..] conhecimento dos docentes, docentes amigos, estrutura das Universidades, livros na bibliotecas, respeito com os docentes;*

Para a maioria dos respondentes, foram positivas as influências dos professores em suas vidas sobre diversas perspectivas, que vão desde a importância dos títulos que possuíam e das Universidades que trabalhavam, até a atualização profissional que detinham, ou o incentivo, a motivação que despertavam nos alunos.

R₂, ao se referir à paixão pela profissão, atribui aos professores, profissionais da área, essa responsabilidade, o que nos remeteu a iniciar nossa reflexão sobre o papel do professor a partir dessa fala tão significativa sobre a importância desse profissional na formação dos alunos.

O professor foi e sempre será uma figura marcante na formação dos alunos: deixará suas marcas de uma maneira ou de outra, positiva ou negativamente. Os alunos elaborarão, também, essas influências a partir de suas próprias experiências e maneiras de lidar com esses modelos.

Professores são marcantes, como diz Castanho (2001); se assemelham a artistas, admiráveis e inesquecíveis. São os que marcaram pelo conteúdo que ministravam e pela afetividade que mantinham na relação com o aluno:

De modo geral, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. As características que tornam marcantes tais professores são várias, destacando-se, em todas elas, a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. (CASTANHO, 2001, p.155).

Esse entrelaçamento entre as dimensões pessoais e profissionais é valorizado na concepção de bons professores para nossos respondentes. Consideramos esse fato de fundamental importância em seu papel de educador, pois não se trata de ser um professor “bonzinho”, que mantém uma boa relação de amizade com os alunos, mas não garante o desenvolvimento das competências propostas para seus componentes curriculares. Ou o que persegue o desenvolvimento dessas competências, sem contudo promover um ambiente em sala de aula que incentive a construção do conhecimento pelo aluno e entre eles, mediando o aprendizado.

Essa mediação, como cita R₁, está relacionada ao papel que o professor da educação profissional, no nosso caso, deve desempenhar diante do novo paradigma da educação profissional: aprendizagem com autonomia. É

interessante destacar, quanto a esse respondente, possui apenas formação técnica, não acadêmica, e já incorporou em seu discurso elementos característicos do novo perfil docente para a educação profissional, de acordo com o que prevê a nova LDB.

Já não se trata mais daquela educação profissional destinada aos mais desfavorecidos, cujo domínio das técnicas bastava para o desempenho de sua profissão, pois o perfil do profissional necessário para aquele momento histórico, era o de habilidades técnicas referentes ao seu ofício. A partir da década de 80, novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho com o emprego de novas tecnologias que requer base sólida de educação geral para os trabalhadores.

O novo paradigma da educação profissional pressupõe preparar os alunos para o domínio de competências ligadas ao saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser. O aluno da educação profissional precisa saber o porquê está fazendo desta maneira e não de outra. Precisa saber os fundamentos científicos e tecnológicos do seu fazer, para que possa diante de um novo desafio profissional, ter maior autonomia, criatividade e criticidade para resolvê-lo.

A atual legislação de ensino define para o docente de educação profissional que não se pode falar em desenvolvimento de competência profissional, se o mediador mais importante desse processo, que é o docente, não estiver preparado para essa ação educativa que leve o aluno a articular, mobilizar e colocar em ação seus valores, habilidades e conhecimentos para, no momento certo, julgar e decidir o que deve ser feito e fazer.

Para ser esse mediador, Cordão (2004) adverte que é essencial estar permanentemente atualizado para que tenha as condições de estimular e motivar os alunos para a necessidade do aprendizado contínuo e que respeite os saberes que essas pessoas trazem em sua bagagem de vida.

Castanho (2001) complementa sobre a postura educadora do professor, que em cada momento vê uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno. A autora sustenta que os professores marcantes ensinam e conhecem bem suas áreas, dominando a matéria que ensina e adequando-a ao nível do aluno; trabalham com várias técnicas, inovando em sala de aula, além de aulas expositivas; estimulam a independência do aluno criando condições para que eles tenham uma visão crítica da sociedade e da profissão; organizam seu trabalho visando o progresso dos alunos, planejando as atividades com clareza dos fins a atingir, sendo um autêntico mediador.

O SENAC-São Paulo, preocupado com a capacitação de seu quadro docente, desenvolveu o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Esse programa objetiva preparar professores e coordenadores da Instituição para a metodologia proposta pela nova LDB.

O programa tem como estratégia deslocar a atenção do ensino para o processo de aprendizagem tendo o aluno como sujeito desse processo, o que exige uma atualização do papel docente.

O foco no novo papel do docente recai sobre a mediação da aprendizagem, e não mais no ensino, o que requer do docente:

- a articulação de conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio-humanista, bem como habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender;
- considerar conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente, selecionando/priorizando aqueles que efetivamente são essenciais para desencadear o processo de desenvolvimento profissional do educando;
- trabalhar regularmente com/por problemas e outros métodos ativos de aprendizagem;
- conhecer profundamente a proposta curricular do curso no qual atua, planejar e desenvolver em equipe o processo educacional contido nesta proposta, de modo integrado e significativo;
- criar situações de aprendizagem onde o conteúdo, visto como insumo seja trabalhado de forma contextualizada e significativa, considerando os conhecimentos e habilidades prévios dos alunos como ponto de partida, estimulando a pesquisa, a descoberta, a construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso;

- manter uma postura democrática, participativa e cooperativa, crítica e empática face a colegas e alunos, atualizar-se constantemente e preparar-se didaticamente para desenvolver o trabalho coletivo exigido pela proposta dos respectivos cursos. (PDE pg. 2)

Os módulos do programa foram organizados de forma a articular competências, como descrito no Parecer CNE-CNB nº 16/99, e focos temáticos, considerados importantes para a atualização do papel docente voltado ao aprender a aprender.

O PDE é composto por oito módulos:

I – Planejando para desenvolver competências

II – A Prática pedagógica do aprender a aprender

III – Avaliação da aprendizagem

IV - Qualidade na educação

V - Usando televisão e vídeo na educação

VI – Os recursos da informática na educação

VII – Jogando e aprendendo (jogos e brincadeiras na educação)

VIII – Usando a internet para projetos educacionais

Cada módulo é desenvolvido com 16 horas de atividades presenciais e há atividades não presenciais, como leituras, pesquisas, etc.

Nos quatro módulos iniciais, são trabalhados eixos temáticos voltados à prática pedagógica do aprender a aprender e da avaliação sob novos paradigmas: diagnóstico e acolhimento na regulação individual do processo de aprendizagem.

Moraes (2005), ao pesquisar as mudanças de concepções e atitudes ocorridas com docentes do ensino técnico do SENAC-Campinas após a participação deles no PDE, verificou que houve avanços em suas concepções quanto a uma prática pedagógica que contemple a proposta de avaliação dialógica e problematizadora, evidentemente, com a necessidade de se continuar investindo numa educação continuada que propicie adequação constante do papel docente às exigências do mundo do trabalho, em constantes mudanças. Por esse motivo, sentimos necessidade de colher a informação se o professor passou por esse processo de capacitação continuada, em que constatamos resposta afirmativa de nove sujeitos (Quadro 1).

Concordamos com a autora sobre o investimento contínuo no desenvolvimento dos professores para que se transforme mais rapidamente a cultura avaliativa na direção proposta pela instituição. Esses avanços se confirmam no conjunto das respostas da maioria dos professores deste estudo, como veremos na análise das próximas questões que compõe a 2ª parte do questionário.

Processo de avaliação

Nesta segunda categoria, pretendemos abordar aspectos da prática avaliativa, dos docentes do SENAC-Campinas, procurando identificar em suas

respostas de que forma a metodologia de educação profissional, cuja proposta envolve práticas pedagógicas inovadoras que estimulem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências pelo aluno, adotada pela instituição, está sendo implementada na prática educativa dos docentes.

As perguntas **Q₄** a **Q₇** nos trarão insumos para a análise da prática educativa e avaliativa a que a instituição se propõe:

a) Formas alternativas de avaliar

Sobre as formas alternativas de avaliar **Q₄**, as respostas nos mostram que onze dos doze respondentes citam exemplos de técnicas e instrumentos diferentes para avaliar os alunos, além do uso de avaliações individuais e em grupo.

M₁. [...] *questões no fim das aulas, interpretações de textos; trabalhos e seminários; questões para pesquisar;*

Es₁. [...] *provas teóricas (perguntas e respostas), discussão de texto ou discussão em grupo a respeito de uma determinada situação;*

En₂. [...] *dinâmica em sala de aula. Divido os alunos em grupos, sorteados por mim, entrego várias questões sobre o componente, para cada grupo. Oriento os alunos a fazerem apenas discussões sobre o questionamento, sem realizar nenhum tipo de registro. Depois de um tempo determinado, troco as questões, ou seja, o grupo não responderia sobre a questão que discutira e sim a questão do outro grupo. O grupo que havia discutido sobre a questão respondida por*

outro faria as considerações e um terceiro grupo avaliaria os dois grupos dando uma menção e a justificativa da menção.

A adoção de instrumentos, técnicas diversificadas, além de atividades individuais e em grupo, nos parece uma tentativa de minimizar os impactos negativos, tradicionalmente usados pelo professor para motivar alunos a estudar, não usando as provas como ameaça e punição, mas como estímulo à aprendizagem, como comenta Luckesi (2003).

Ao adotarem experiências diferenciadas para avaliar, os docentes ampliam as oportunidades de expressão pelos alunos de seu aproveitamento, não reduzindo apenas às provas tradicionais e em momentos de finais de um ciclo. Na medida em que interagem com os colegas nas dinâmicas de grupo, se debruçam sobre situações reais do cotidiano profissional, para pensar, problematizar, refletir, ouvir a opinião do outro e buscar soluções conjuntas e aprender enquanto são avaliados.

En₂, com a dinâmica adotada da troca de questões entre os grupos, nos mostra o quanto se pode criar situações de aprendizagem enquanto se avalia, usando a avaliação como suporte para a aprendizagem, e não como um fim em si mesma, apenas.

Outras variáveis como participação, comportamento, postura, na atribuição de notas, são consideradas pelos professores:

F₁. *[...] algumas vezes uso participação em aula para aproximar as notas para uma avaliação melhor, numa tentativa de estimular a participação do aluno;*

M₂. [...] durante todo o curso o aluno está sendo avaliado pela sua postura em sala de aula.

Acreditamos que deve-se tomar cuidado com esses pontos a mais e pontos a menos como estímulo ou ameaça aos alunos. A aprendizagem do aluno é que deve estar sempre em jogo para o professor e não o contrário.

A não participação do aluno, um possível desinteresse, uma certa indisciplina deve ser motivo de investigação do professor para que possa agir sobre essa postura conversando com o aluno, se for o caso, mas não atribuindo pontos a mais ou a menos, como punição ou premiação pelo seu comportamento. Também é o momento de o professor rever sua prática pedagógica, verificando se ela deve ser mais motivadora. Entendemos que o professor queira valorizar os alunos que se destacam, entregam os trabalhos em dia, têm um compromisso com sua aprendizagem e isso pode ser acordado com um contrato pedagógico, feito logo no início das aulas, onde seja firmado um compromisso entre professor e alunos, onde as regras de convivência e participação em grupo fiquem claras para todos.

b) Informações e registros

As questões **Q₅** e **Q₆** nos trazem elementos importantes sobre a prática educativa/avaliativa no que diz respeito à forma como os docentes lidam com as informações sobre o desempenho dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e como as registram. As respostas nos permitem identificar se estão presentes em seus discursos e suas práticas a importância que o uso das informações sobre o aproveitamento dos alunos têm para apoiar o processo da avaliação formativa. Para isso, é importante anotar e registrar

essas informações para que retroalimentem o processo de ensino e aprendizagem.

Dos onze sujeitos pesquisados, dez responderam que é possível organizar as informações oriundas do processo avaliativo e cita formas de fazer isso condizentes com esse discurso. Ao responderem sobre as formas de registro das informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, nota-se variações quanto às possibilidades de registro das mesmas. Comentaremos a seguir os pontos de relevância observados.

En₁ foi o único respondente que não acha possível a organização e arquivo das informações, mas nos parece que houve falha na compreensão da pergunta já que na Q6, cita como exemplo para o registro das informações uma planilha com as várias tarefas desenvolvidas.

M₁ afirma que *é possível organizar as informações oriundas do processo avaliativo dos alunos através de uma planilha contendo o **desempenho dos alunos ao longo da disciplina** e as registra numa planilha de **desempenho individual**, escrevendo como está cada aluno;*

En₂ considera que é possível organizar as informações *através de um **prontuário de cada aluno** e as registra através de folha de registro próprio.*

Para **R₂**, é possível organizar as informações *“através de relatórios de evolução onde cada aluno teria sua pasta e onde cada professor acrescentaria o desenvolvimento de cada aluno durante o processo de ensino”* e as registra *“de forma global, respeitando a individualidade de cada um,*

sempre buscando ultrapassar o limite pré-imposto por ele; faz pequenas anotações em uma folha sobre o desempenho”.

M₁, ao referir à planilha como possibilidade de organizar e arquivar as informações, também a cita como sua forma de registrá-las. Menciona o desempenho individual do aluno e ao longo da disciplina, como importantes para esse procedimento.

En₂, ao sugerir o uso de um prontuário para registrar as informações sobre o aluno e ao referir-se à folha de registro próprio, para documentar as informações, leva-nos a crer que esteja falando do mesmo instrumento.

R₂ menciona a possibilidade de organizar e arquivar as informações através de um relatório de evolução do aluno, e as registra também considerando em suas anotações e buscando identificar limites ultrapassados pelo aluno.

Essas respostas nos levam a inferir que há um alinhamento no discurso desses docentes com relação à possibilidade de organizar, arquivar e registrar as informações sobre o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Para **Es₁**, é possível organizar as informações através de um relatório feito pelo docente, mas não consegue registrar: *“eu acompanho o aluno que tem dificuldade incentivando-o na leitura e pesquisa de assuntos teóricos não assimilados. Não tenho um registro diário, mesmo porque o tempo disponível para dispor desse registro é muito limitado”.*

Es₂ também menciona que não consegue registrar as informações por falta de tempo.

Embora os sujeitos concordem com a possibilidade de organização e arquivo das informações, citando, inclusive exemplos de como fazer isso, não executam esse procedimento, alegando falta de tempo para isso.

Embora a falta de tempo não tenha aparecido em outras respostas, acreditamos que seja um dificultador na prática da avaliação formativa, devido à tendência de otimização das horas de trabalho do professor, o que reduz a quantidade de horas fora da sala de aula, para que possa se ocupar com as tarefas que demandam um acompanhamento no processo e individual dos alunos.

P₂ afirma que *todas as ocorrências são registradas no livro preto que só de falar os alunos ficam aterrorizados e preocupados em apresentar sempre os melhores resultados: registra as informações através de comportamentos, interesses, compromissos e seriedade com aquilo que é proposto e constante nas avaliações, registradas e controladas no livro preto.*

Não poderíamos deixar de considerar na fala desse respondente palavras que remetem a uma postura conservadora em sua prática educativa. As expressões “ocorrências”, “aterrorizados”, “livro preto” parecem identificar uma prática docente punitiva, onde o erro é visto como fonte de castigo e a ameaça como forma de coerção para disciplinamento do aluno.

Luckesi (2003) e Hoffmann (1993) concebem o erro em sala de aula como fonte de virtude, de crescimento, onde as tarefas e provas não são

tarefas terminais, com as quais se julgam e classificam os alunos, mas momentos de observação, acompanhamento, cuja finalidade não é a seleção e classificação mas momentos de problematização e de trocas entre professor e aluno para promoção da aprendizagem. P2, embora tenha passado pelo PDE, não consegue se desvencilhar da “pedagogia do medo”, distanciando-se das idéias dos autores.

F₁, ao responder afirmativamente sobre a possibilidade de organização e uso das informações oriundas do processo avaliativo dos alunos, sugere como forma de fazê-las o uso de planilhas de computador onde as notas estão descritas. *“São aplicados um teste a cada 3 aulas, com isso é possível aplicar 4 ou 5 testes por matéria, assim os alunos possuem mais chances de saber se precisam estudar mais ou menos para determinada matéria”.*

A compreensão, pelo docente é de informações e seus registros como sinônimo de notas e registro de notas, como no sistema tradicional de avaliação, com aplicação de testes para obtenção de notas, e, conseqüentemente, seleção, classificação e aprovação/reprovação do aluno, bem como o registro que não tem diferença alguma daquele tradicionalmente realizado no diário de classe.

Consideramos oportuno, nesta parte do trabalho, inserir a contribuição de Hoffmann (1993) com relação aos relatórios de acompanhamento do registro do desempenho do aluno, como forma de enriquecer a compreensão e os cuidados com esse instrumento, que foi sugerido por alguns dos professores em suas formas de registrar informações:

A evolução possível em relação a relatórios de avaliação ultrapassa apenas a forma de registro. Há exemplos sofríveis desses trabalhos que nos levam a preferir até mesmo a arbitrariedade das notas, pelo caráter de desrespeito ao aluno, aos seus familiares, à superficialidade de tais registros. (HOFFMANN, 1993, p.132-133).

A autora chama a atenção sobre o fato de que a elaboração de relatórios envolve um trabalho de acompanhamento do professor ao longo do processo, enriquecido pela vivência ocorrida no mesmo, por alunos e professores, em que estes fazem anotações constantes, registros diários e contínuos, retratando a trajetória de ambos.

Os registros devem representar a evolução das áreas do conhecimento trabalhadas pelos alunos; questões sócio-afetivas e de que forma foram trabalhadas; inclusive, como o aluno se refere sobre seu desenvolvimento, entre outras. Esses relatórios devem representar avanços e conquistas, dirigindo-se aos encaminhamentos, soluções, sugestões de cooperação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: aluno, professores, pais, coordenadores, ressalta Hoffmann (1993):

Nunca é demais repetir que a transformação da prática não inicia por mudanças nas formas de registro. O registro é sobretudo a imagem de um trabalho. Ao relatarmos um processo efetivamente vivido, naturalmente encontraremos as representações que lhe dêem verdadeiro sentido. (HOFFMANN, 1993, p.135).

Essa contribuição da autora nos possibilita problematizar com relação às análises realizadas até essa parte do trabalho. Algumas respostas, quando vistas isoladamente, podem levar à conclusão de práticas avaliativas tradicionais, como é o caso de **P₁** e **P₂** quando se referem ao livro preto de registro de desempenho dos alunos. No entanto, quando olhamos no conjunto das respostas,

identificamos que a maioria dos professores pesquisados apresentam respostas que evidenciam avanços na direção da avaliação formativa.

c) Recuperação de nota ou de aprendizagem?

Notamos que, ao tratar da recuperação dos alunos, houve entre as respostas uma divisão entre aqueles que a entendem como integrante do processo do ensino aprendizagem e entre os que continuam encarando-a como uma nova oportunidade para a obtenção da nota para aprovação.

Citamos alguns exemplos:

Es₁ afirma que é possível recuperar os alunos *com revisão de conceitos através de provas e trabalhos.*

Es₂ afirma que é possível ter algum procedimento para a recuperação dos alunos que não atingiram a menção necessária para aprovação no componente curricular que ministra e como forma de fazê-la sugere *outra avaliação fora do horário de aula ou um trabalho referente a matéria pendente.*

F₁ afirma ser possível a recuperação dos alunos e sugere para alunos que estão muito próximos da nota que geram a menção mínima *acabam fazendo um trabalho sobre a matéria do teste cuja nota foi pior. Já casos onde os alunos atingiram uma nota muito baixa para atingir a menção mínima acabam fazendo um exame com toda a matéria. Se mesmo assim, não atingirem a nota mínima, mas melhoraram a nota para próxima da nota mínima, um trabalho é aplicado, sobre o assunto do teste onde recebeu a menor nota.*

Nos exemplos sugeridos por esses docentes, verificamos que recuperação para eles significa oferecer ao aluno oportunidades de refazer uma prova ou trabalho para chegar à nota necessária para aprovação. Essa é a forma tradicional de lidar com a recuperação ao se encerrar determinado período de estudo. Ao aluno que não conseguir atingir a menção mínima para aprovação, quer seja de uma etapa, de um módulo, ou de final de curso, aplica-se um novo teste, ou propõe-se um trabalho, para que, então, se tente chegar a tal menção.

Esse mecanismo instituído na escola há tanto tempo tem sido um facilitador para aprovação. Esse tipo de recuperação é comumente esperado por professores, pais e alunos como uma segunda chance para aprovação.

A prática de recuperação no final de um processo está ultrapassada, pois não propicia ao aluno superar as deficiências ocorridas em seu aproveitamento. Trata-se de recuperar a nota e não a aprendizagem do aluno; não condiz, portanto, com a proposta de avaliação formativa, proposta pelo SENAC-São Paulo.

P₁ afirma ser possível recuperar os alunos *através de recuperação contínua, observando onde o aluno tem mais dificuldade, dando a ele um suporte para que acompanhe o desenvolvimento da turma.*

P₂ afirma ser possível recuperar os alunos realizando as *recuperações a partir da constatação de suas dificuldades e elaborando um plano de ação para compensar suas dificuldades antes mesmo da finalização do módulo ou conteúdo aplicado*

Destacamos essas duas afirmações que refletem a visão de recuperação alinhada à proposta de avaliação no processo de ensino aprendizagem, portanto a recuperação também é contínua, onde a partir da observação do professor e de uma relação dialógica com o aluno, ambos se comprometem com a recuperação do aluno. Dessa forma, há a evolução gradativa da construção do conhecimento para o aluno, que se estimula com a própria melhoria gradativa conquistada, não ficando para os momentos finais de ciclos de estudos, quando haverá maior dificuldade para o alunos rever toda a teoria desenvolvida e o nervosismo natural, ante a preocupação com a reprovação.

Como citamos anteriormente, é no conjunto das respostas, buscando pistas em cada questão respondida, em cada palavra escrita e naquilo que não está escrito, mas subjaz nas entrelinhas, é que podemos fazer inferências de forma mais assertiva, pois estamos tratando com pessoas, que têm uma experiência de vida pessoal e profissional que está presente na sua prática educativa.

P₁ e **P₂**, são exemplos significativos dessa condição. Ao olharmos suas respostas sobre a função da avaliação, podemos deduzir que ambos apresentam uma concepção mais conservadora quanto ao uso da avaliação formativa. No entanto, ao considerarmos o conjunto de suas respostas, encontramos vários exemplos de uma prática pedagógica e avaliativa focadas na aprendizagem.

Outro fato que nos chamou atenção foi a metodologia adotada por esses professores, que pressupõe uma intercalação constante entre teoria e

prática durante o curso, na qual o desempenho dos alunos em aulas teóricas e práticas é registrado diariamente. Avaliação e recuperação, portanto, parecem acontecer durante o processo e com vistas à aprendizagem, ou seja, observação e avaliação formativa. Acreditamos que, além da metodologia adotada, contribuem para a implementação dessa prática pedagógica inovadora, o fato dos docentes terem participado do PDE; ministrarem aulas em todos os componentes curriculares do curso, estando em contato permanente com os alunos e o tempo de casa (três e oito anos).

As respostas de **M₁** e **En₁** também representam juntamente com **P₁** e **P₂** os professores que mais se aproximam do papel de mediador da relação entre o sujeito e o conhecimento. O deslocamento da ênfase do ensino para a ênfase na aprendizagem coloca professor e aluno como sujeitos desse processo, portanto, é necessário que o professor intencionalmente assuma o papel de mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O futuro das organizações e nações dependerá
cada vez mais de sua capacidade de aprender
coletivamente”*

Peter Senge

Com os desafios propostos para a educação profissional a partir da nova LDB, de promover um ensino por competências, garantindo que o aluno desenvolva as competências previstas no perfil profissional de conclusão de curso, sabemos que há um longo caminho a percorrer.

Avanços foram realizados na história da educação profissional, como vimos ao longo desse trabalho, que marcaram a trajetória desse nível de ensino, antes caracterizado como destinado aos menos favorecidos; hoje encontra-se como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem mundial.

Passados dez anos da promulgação da lei, procuramos investigar com este trabalho as concepções que norteiam a prática avaliativa de alguns dos docentes da área de Saúde do SENAC-Campinas.

Nosso objetivo era verificar o quanto suas concepções se distanciavam ou se aproximavam das diretrizes traçadas pelo SENAC-São Paulo com relação à prática da avaliação formativa.

Pretendíamos também identificar se essa prática apresentaria alguma especificidade com relação à área da Saúde, devido ao caráter desse segmento profissional, por vezes tão inflexível, dado aos riscos que um erro pode trazer como consequência aos envolvidos neste segmento.

A função da avaliação nas respostas de nossos pesquisados revelou que uma grande maioria ainda a entende como função apenas que permite julgamento do rendimento do aluno, não avançando para sua função mais importante que é constitutiva, como salienta Luckesi (2003):

[..] avaliação da aprendizagem [...] permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados. (LUCKESI, 2003, p. 175).

No entanto, ao analisarmos extratos quanto à prática avaliativa, encontramos outras respostas que sinalizam avanços na concepção em direção à avaliação formativa quando ampliamos o olhar para o conjunto de respostas dos professores.

Esses avanços estão sinalizados nas respostas do processo de avaliação, onde estão concentradas as perguntas relacionadas à avaliação formativa. Embora nem todos definam a função da avaliação como diagnóstico, conseguem implementar alguns esforços com iniciativas que avançam para uma prática menos classificatória.

A maioria dos pesquisados apresenta iniciativas que caracterizam uma prática avaliativa mais inovadora, tanto no que diz respeito a formas

alternativas em avaliar quanto ao registro das informações oriundos do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos são representativos, no nosso entender, de um avanço, pois indicam que foram absorvidos no discurso desses professores. E, considerando que isso ocorreu na quase totalidade dos respondentes, podemos reconhecê-los como passos significativos rumo aos objetivos propostos de uma avaliação formativa.

Quando consideramos a recuperação dos alunos, houve maior diferença no conjunto das respostas, no sentido de entendê-la como integrante do processo de ensino-aprendizagem. Se estamos praticando avaliação no processo, a recuperação também deve ocorrer no processo. Aqui, notamos contradições nas respostas de alguns docentes que, ao exemplificarem as formas de recuperação, citavam-nas como ocorridas no final de uma etapa de estudo e com trabalhos ou provas complementares.

Acreditamos que o fato de quase todos os professores serem contratados no quadro fixo e terem participado do PDE contribui para os avanços conquistados.

Não encontramos evidências que levassem a relações de menor flexibilidade dos docentes na aquisição das proposições da avaliação formativa, que pudessem estar relacionadas com a formação ou atuação profissional na área de Saúde. Pelo contrário, nas respostas dos professores, ao se referirem sobre os pontos positivos e negativos de sua formação escolar e as possíveis influências na sua forma em avaliar os alunos, não identificamos nada que pudesse estar relacionado com essa hipótese. Pelo contrário, as manifestações

relacionadas à humanização, trabalho em equipe e afetividade foram evidenciadas em várias respostas às questões acima mencionadas.

No entanto, por meio desse estudo, ocorreu-nos que os cursos profissionalizantes da área da Saúde envolvendo atividades teóricas e práticas, realizadas em ambientes educacionais e, em alguns casos, em campos de estágio, podem favorecer a implementação da avaliação formativa devido ao processo de ensino-aprendizagem usado em sala de aula e nos ambientes educacionais. Em alguns desses cursos foi possível verificar que a organização do fluxo das atividades para as aulas práticas e documentos usados nessa rotina favorecem o acompanhamento do desempenho do aluno, compõem um histórico de seu aproveitamento e permitem o compartilhamento dessas informações pelo conjunto dos professores envolvidos com a turma. Mas trata-se de pistas que necessitam ser investigadas, para confirmar ou não essa hipótese.

Outra sugestão, não menos importante, está relacionada com a necessidade do investimento contínuo na capacitação dos professores para lidar com as mudanças requeridas no seu papel que, entre outras coisas, envolve compartilhar o poder enquanto mensura a construção do conhecimento com o aluno.

A essência da avaliação é a idéia de julgamento e sua função primordial é que gere conseqüências, para que não fique meramente uma atividade técnica, pontual. Deve subsidiar um conjunto de possibilidades para tomada de decisão a partir daquele estágio da avaliação, envolvendo avaliado, avaliador e instituição educacional.

A própria relevância do processo de avaliação está no uso que se faz do resultado das avaliações. Só terá um caráter formativo a partir do uso que se faz delas.

Acreditamos que, para apropriar-se desses resultados, o professor deve ter domínio dos conceitos que ampliem sua visão de mundo e lhe possibilite optar pelo uso da avaliação como função diagnóstica, senão continuará praticando o modelo conhecido, pelo qual foi formado, e que lhe traz segurança, independente de ser estar a serviço da aprendizagem ou não – só posso fazer diferente se eu tiver e/ou conceber um projeto de sociedade diferente.

Vimos que é possível avançar nessa concepção, com os exemplos trazidos pelos respondentes, mas é necessário melhorar outras variáveis também, que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Disso decorrem os questionamentos:

- Que condições são dadas ao professor para lidar com o despreparo do aluno que chega com defasagem para acompanhar a maioria da turma?
- Como acompanhar individualmente e registrar informações numa turma com 30, 40 alunos?
- Como lidar com a rigidez dos horários da escola?

Perrenoud (1999) enfatiza a necessidade de compreender a avaliação inserida numa abordagem sistêmica, mostrando as interdependências existentes que a influenciam. Para o autor, mudar as práticas avaliativas no sentido de uma abordagem formativa significa mudar a

escola, já que não basta mudar as práticas de avaliação sem compreender o que as tornam possíveis ou as limitam.

Não notamos também, em nenhuma das respostas, referências quanto à função política da avaliação, enquanto compreensão das relações que a envolvem além dos muros do interior da escola. Essa compreensão, acreditamos, traria um maior esforço no sentido de o professor lidar com todos os desafios que se apresentam hoje para o exercício desse papel. Para que possa contribuir para que o aluno se torne mais crítico, polivalente, autônomo e cidadão, necessita primeiramente reconhecer-se como tal.

Citamos a fala de um docente, que vale a pena reproduzir, sobre a importância do professor nas mudanças propostas:

En1. *Um docente que tenha em mente que em suas mãos existe um “poder” (grifo do docente) transformador do ser humano, ele avaliando diariamente os alunos, instigando o senso crítico, contribuindo para que os mesmos desenvolvam seus talentos, toda aula é tempo para realizar a recuperação.*

A fala desse docente representa as possibilidades de agirmos em função do que acreditamos, embora conscientes dos limites a serem enfrentados, mas possíveis de serem ampliados, a partir de iniciativas, como as apresentadas nesse estudo.

Por outro lado, vemos os saltos que conseguimos dar quando olhamos a linha do tempo, da história da educação profissional do SENAC-São

Paulo, e saímos de um fazer meramente técnico para o desafio de desenvolver competências para além das técnicas.

Sabemos que a avaliação é a atividade que mais dificuldade oferece quando se propõe uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, pois avaliar é julgar e na hora de julgar muitos fatores interferem. Portanto, a autopercepção do docente quanto às suas concepções e práticas é fundamental para que possa entendê-las, situá-las dentro de uma postura tradicional ou inovadora, no que diz respeito à construção de um conhecimento, que significa abrir mão de parte desse poder para incluir o outro. Isso não é tarefa fácil, portanto, para que sejamos mais sensatos quanto ao reconhecimento dos passos dados em direção às mudanças propostas pelas diretrizes da Instituição, a partir da investigação que fizemos, reforçamos a importância do investimento contínuo no desenvolvimento dos professores e na investigação da prática docente na visão também dos alunos e demais atores envolvidos.

Os desafios são grandes, mas ao mesmo tempo instigantes e motivadores para aqueles que acreditam numa educação profissional que promova o desenvolvimento de competências para o trabalho e para a melhoria da qualidade de vida.

Esperamos que esse trabalho possa ter contribuído para elucidar a problemática investigada e que possa ser aprofundado por outros estudos que nos ajudem a avançar na implementação da avaliação formativa na educação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de Ensino na Universidade**. 3ª ed. Joinville: Univille, 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. **Tecnologia educacional & educação profissional**. 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2002.

BARRETTO, Elba S. de Sá. Avaliação na educação básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC; Cortez, n.114, p.49-88, nov. 2001.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica**, Conselho de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL.CNE/CEB **Resolução nº 4/99 art. 6º (não tem data?)**

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In CASTANHO, S. e CASTANHO. M.E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Teleconferência **O Docente da Educação Profissional**. SENAC-São Paulo, 2004.

_____, A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p.1-22, abr.2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2000a.

D'ÁVILA, Sérgio Luis Ribas. **Educação para competências: formação e concepção de professores do curso de especialização em educação Ambiental**. (Dissertação de mestrado em Educação). PUC-Campinas, 2005.

DEFFUNE, Deise e DEPRESBITERIS, Lea. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2002.

DE SORDI, Mara Regina L. Avaliação da aprendizagem Universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In VEIGA, Ilma P.A. e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Pedagogia Universitária – a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e avaliação – confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 16ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Carmen Sylvia V. *et al.* **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus. 1997.

MORAES, Vera Lúcia Dellatorre. **Avaliação Formativa: estudo de concepções no processo de formação continuada de professores**. (Dissertação de mestrado em Educação). PUC-Campinas-SP, 2005.

PERRENOUD, Phillippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora. 1999.

RIVERO, Cléia Maria da Luz e OLIVEIRA JR., Valdemar (orgs). **Educação Profissional – caminhos na formação do professor**. UNIMEP, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9^a ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

RONCA, Paulo A. C. **A Prova Operatória**. 21^a ed. São Paulo: Instituto Esplan, 1991.

SANTOS, Jurandir. **A avaliação na educação profissional: a experiência do SENAC/SP**. (Dissertação de mestrado em Educação). PUC-Campinas, 2006.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

SÃO PAULO. **PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional** – São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. **Proposta Pedagógica**. SENAC-São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. **Regimento das Unidades SENAC-São Paulo**, 1955 a 2004.

SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do Rendimento Escolar**. 5^a ed. Campinas: Papirus, 1995.

SOUSA, Sandra Maria Z. L. **Avaliação da Aprendizagem na escola de 1^o. grau – legislação, teoria e prática**. (Dissertação de mestrado). PUC-Campinas, 1986.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: Natureza e Contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990.** (Tese de doutoramento). USP, São Paulo, 1994.

_____. Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: FCC; Cortez, n. 94, p.43-49, ago.1995.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, C.P. (org.) **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas: Papyrus,1995

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, 2000.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

Sou mestranda em educação em Educação na PUC-Campinas e estou realizando uma pesquisa com os professores dos cursos técnicos da área de saúde do SENAC-Campinas.

A pesquisa visa investigar a prática educativa dos docentes de cursos técnicos após a reformulação dos planos de cursos da instituição a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96.

A população da amostra é constituída de 12 sujeitos, todos professores de cursos técnicos do SENAC-Campinas.

Não identificamos riscos que possam advir aos respondentes da pesquisa, além de um pouco de seu tempo investido na elaboração das respostas, por tratar-se de investigação da prática educativa com vistas a melhorá-la. Os benefícios, ao contrário, são muitos, pois nos ajudarão na compreensão de como está ocorrendo a implementação do ensino por competências, que trata-se de uma proposta inovadora, mas com grandes desafios a serem ultrapassados. Somente investigando a prática é que poderemos propor melhorias nesse processo, para a oferta de uma educação profissional de qualidade.

A pesquisa não envolve qualquer tipo de financiamento de instituições patrocinadoras ou apoiadoras.

Os critérios utilizados para inclusão ou exclusão dos sujeitos foram definidos a partir de sua atuação nos cursos técnicos da área de saúde, sendo 2 sujeitos de

cada subárea pesquisada (prótese dentária, enfermagem, estética, massoterapia, radiologia médica, farmácia)

Sua colaboração é de fundamental importância para que eu desenvolva minha pesquisa e, seus resultados possam contribuir para melhoria da qualidade de ensino em nossa Instituição.

É possível também, haver recusa na participação ou em qualquer fase da pesquisa sem penalidade ou prejuízo para o sujeito.

Será mantido sigilo absoluto quanto à identificação dos sujeitos respondentes dos questionários

Garantimos esclarecimento antes e durante o desenvolvimento da pesquisa

Informamos ainda, que este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, cujo telefone é 3735.5910.

Será disponibilizado para os sujeitos da pesquisa, uma cópia do termo na íntegra, por ele assinado.

Meus agradecimentos

Sonia Regina Giusti

Pesquisadora – 011/31594596

sgiusti@sp.senac.br

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO – 1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO

1. Dados Pessoais

- Nome:
- Idade:
- Estado civil:
- Sexo:

2. Formação Profissional

- * Curso técnico () área _____
- * Graduação (Ensino Superior) ()
Curso (s) _____
Faculdade/Universidade _____
Ano de conclusão _____
- * Pós graduação – Especialização () Completo () Cursando
Área: _____
- * Pós-graduação – Mestrado () Completo () Cursando
Área: _____
- * Pós-graduação – Doutorado () Completo () Cursando
Área: _____

3. Atuação no ensino técnico/profissionalizante

- ◆ Disciplina (s) / conteúdo (s) ministrado (s):

- ◆ Regime de trabalho: () CLT () Contrato autônomo
- ◆ Tempo de serviço na instituição:
- ◆ Trabalha em outra instituição(ões) () Sim () Não
Em caso afirmativo, que tipo de ensino?
() ensino médio/técnico
() ensino superior
() outro(s) Qual(is)? _____

4. Capacitação

- ♣ Têm capacitação pedagógica? () SIM () NÃO
Se sim, qual curso? _____
- ♣ Frequentou o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do SENAC?
() SIM () NÃO

QUESTIONÁRIO – 2ª PARTE

1) Comente sobre sua **formação acadêmica**:

Pontos positivos:

Pontos negativos:

2) Há **influência de sua formação escolar e pessoal na forma como você avalia** os alunos?

() SIM () NÃO

Justifique: _____

3) Qual a **função da avaliação** da aprendizagem para o(s) componente(s) curricular(es) que você leciona?

4) Já utilizou **formas alternativas** de avaliar?

() SIM Quais? _____

() NÃO Por quê? _____

5) É possível **organizar e arquivar as informações** oriundas do processo avaliativo dos alunos?

() SIM De que forma? (Descreva)

() NÃO Por quê?

6) Como **registra o desempenho dos alunos** durante o processo de aprendizagem?

7) É possível ter algum procedimento para a **recuperação dos alunos que não atingiram a menção necessária** para aprovação no componente curricular que ministra?

() SIM

Como?

() NÃO Por quê?
